EDUQ 8270502

Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270502
Centre d'intérêt: 260

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation.

L'inadaptation scolaire / Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation. -- [S.l.] : Le Conseil, 1981.
4 fasc. (227 p.) : graph. ; 30 cm. -- (Les Cahiers du C.O.P.I.E. ; 2)

Titre du conteneur. "Publication réalisée dans le cadre de la coopération franco-québécoise avec le concours du Ministère des affaires étrangères de France et du Ministère des affaires intergouvernementales du Québec". Code: 28-1484. Bibliographie: p. 199-202. Dépouillement: Présentation et sommaire -- Descriptif du système éducatif français du point de vue de l'inadaptation scolaire -- L'inadaptation scolaire dans l'éducation québécoise : examen de la situation -- Problématique de l'inadaptation scolaire.

ISBN 2-550-04497-5

Cote Dewey: 370.153/C755i Cote LC: LB/1060

Descripteur(s): *Inadaptation scolaire *Déviance *Abandon scolaire *Echec scolaire *Absentéisme *Système scolaire *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *COPIE *France

Identificateur(s) de sujet: *Relation d'aide

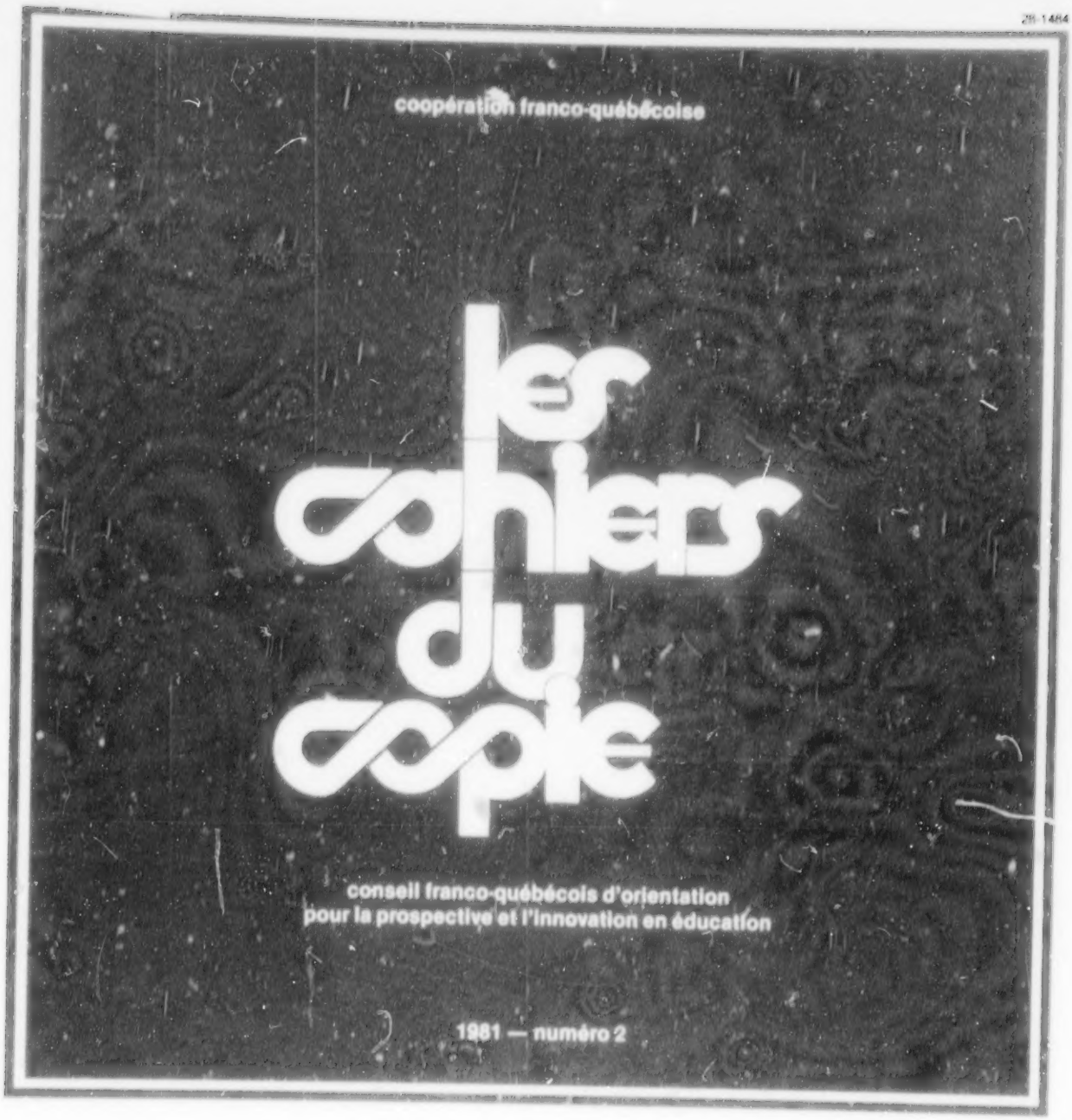
Malgré les réformes des systèmes d'éducation réalisées au cours des dernières décennies, l'inadaptation scolaire demeure encore un phénomène non résolu de façon satisfaisante. Les objectifs des deux équipes, française et québécoise, sont d'expliciter les effets de l'inadaptation scolaire qui apparaissent au niveau du fonctionnement pratique du système éducatif et de proposer, dans la mesure du possible, des améliorations et des aménagements.

Les deux équipes, après une définition des concepts, décrivent la situation observée dans leur système d'éducation respectif, tant aux niveaux préscolaire et primaire que secondaire.

Les deux éléments moteurs de l'inadaptation sont le renvoi ou l'exclusion du déviant et le sentiment d'être rejeté et non toléré. Les solutions résident dans des changements d'attitudes et dans la promotion de la relation d'aide.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270503, 8270504
Auteur de l'analyse: ra

E D U Q 8270502



l'inadaptation scolaire

PUBLICATION RÉALISÉE DANS LE CADRE DE LA COOPÉRATION FRANCO-QUÉBÉCOISE
AVEC LE CONCOURS DU MINISTÈRE DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES DE FRANCE ET
DU MINISTÈRE DES AFFAIRES INTERGOUVERNEMENTALES DU QUÉBEC

E D U Q 8270502

Les travaux dont le présent rapport fait état ont été entrepris grâce à l'initiative du Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.) en 1979. La responsabilité de la suite de travaux a été assumée à partir de 1980 par le Conseil franco-québécois d'orientation de la coopération en éducation.

MEMBRES DU C.O.P.I.E. en 1979-80

Section française

- M. Marcel PINET — Directeur Général de la Programmation et de la Coordination, Ministère de l'Éducation, Paris.
- M. Jean AUBA — Directeur du Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres.
- M. Armand BIANCHIERI — Inspecteur Général de l'Instruction Publique, Paris.
- M. Pierre GARRIGUE — Chef du service des affaires internationales, Ministère de l'Éducation, Paris.
- M. Raymond JACQUENOD — Directeur de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, Paris.
- M. Louis LEGRAND — Directeur de Recherche — Chef du département des études et recherches appliquées aux enseignements généraux et à la vie scolaire.

Section québécoise

- M. Roland ARPIN — Sous-Ministre adjoint, Ministère de l'Éducation, Responsable du secteur planification.
- Mme Andrée BOISCLAIR — Professeur au département des Sciences de l'éducation, Université Laval.
- M. Pierre FONTAINE — Directeur, Direction générale des Politiques et Plans, Ministère de l'Éducation.
- M. Yvon Lefebvre — Professeur au département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- M. Raymond LEVERT — Directeur d'école secondaire au Cap-De-La-Madeleine.
- M. Norman RYAN — Directeur, Service de la Recherche, Ministère de l'éducation.

Le conseil franco-québécois d'orientation de la coopération en éducation comprend:

Partie française

- M. Marcel PINET — Directeur général de la programmation et de la coordination.
- M. Edmond GOURTOVOY — Directeur des affaires internationales.
- M. Roger GIACOMINI — Doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale.
- M. Jean AUBA — Inspecteur général de l'éducation nationale, directeur du bureau de la coopération franco-québécoise.
- M. Philippe BREANT — Inspecteur d'académie chargé de mission à la direction générale de la programmation et de la coordination.
- Mme Paule BENAZET — Chargée de mission à la direction des Affaires internationales.

Partie québécoise

- M. Jacques GIRARD — Sous-ministre, Ministère de l'éducation.
- M. André ROUSSEAU — Sous-ministre adjoint, secteur de l'enseignement primaire et secondaire.
- M. Jean PRONOVOST — Sous-ministre adjoint, secteur de la planification.
- M. Pierre PARENT — Directeur général, direction générale des réseaux, secteur de l'enseignement primaire et secondaire.
- M. Denis OLIVIER — Directeur général adjoint, direction générale de l'enseignement collégial.
- M. Roger HAEBERLE — Coordonnateur des relations interministérielles, ministère de l'Éducation.

LES PUBLICATIONS DU C.O.P.I.E.

L'ÉDUCATION de DEMAIN et les SYSTÈMES MULTIMÉDIA

Rapport d'activités, janvier 1973 — novembre 1975

ÉCOLE DE DEMAIN? Paris, Neuchatel, éd. Delachaux et Nestlé, et Montréal, éd. HMH, 1976.

FORMATION DES ENSEIGNANTS: PROBLÉMATIQUE, ORIENTATIONS, PERSPECTIVES.
Les cahiers du C.O.P.I.E., 1979, numéro 1.

ISBN 2-550-04497-5

L'INADAPTATION SCOLAIRE

PRÉSENTATION ET SOMMAIRE

PRÉSENTATION

Ce deuxième numéro des Cahiers du C.O.P.I.E. atteste, s'il en était besoin, que les aménagements récents apportés aux structures de la coopération franco-québécoise en éducation et aux modalités de sa gestion n'ont pas affecté la conduite des actions engagées. L'intégration dans un seul organisme — le Conseil pour la Coopération franco-québécoise en éducation — de l'ensemble des conseils chargés, comme le C.O.P.I.E., de certains aspects particuliers de cette coopération a eu, au surplus, comme effet de faire émerger plus nettement les préoccupations fondamentales des deux partenaires. La réflexion sur les systèmes éducatifs, l'analyse des difficultés de fonctionnement, la définition des perspectives à long terme et surtout la recherche des éléments d'innovation réellement porteurs d'avenir constituent une préoccupation majeure pour le Québec, comme pour la France. Elle trouve sa traduction naturelle dans un programme de coopération par objectifs.

En décidant de retenir le thème de l'inadaptation scolaire, précisément parce que les systèmes éducatifs des deux communautés éprouvent des difficultés à atteindre les objectifs qui leur ont été assignés pour répondre aux ambitions et aux espoirs des familles, les partenaires français et québécois ont montré qu'ils ne souhaitaient pas s'abandonner à la facilité de la recherche gratuite.

Ce faisant, ils ont souhaité que le développement de leur réflexion prospective prenne en compte la réalité pédagogique vécue, mettant ainsi les grandes orientations dégagées à l'occasion de leur première étude sur «l'école de demain» en regard des déviations ou des situations aberrantes que l'on observe actuellement.

Cette ambition apparente ne saurait faire oublier la modestie de l'approche adoptée. Français et Québécois ont, en effet, estimé qu'avant de rechercher des améliorations éventuelles ou de proposer des aménagements — même limités — il convenait d'approfondir le concept même d'inadaptation scolaire et de rechercher les effets pervers, le plus souvent non prévus, qui apparaissent au niveau du fonctionnement pratique du système éducatif.

Le deuxième numéro des cahiers du C.O.P.I.E. a précisément pour objet de faire le point sur les conclusions que les partenaires français et québécois du groupe de travail ont dégagées à ce stade. Il traduit, à la fois, l'étendue de la réflexion entreprise, le sérieux avec lequel elle a été conduite et le souci des experts des deux parties de tirer le meilleur profit possible des conditions d'analyse que leur offrent des systèmes éducatifs qui reflètent les spécificités de chacune des communautés.

Que se manifestent dans ces deux systèmes des difficultés semblables, sinon identiques, est à la fois rassurant et préoccupant, rassurant parce que la preuve est ainsi administrée — s'il en était besoin — que les systèmes éducatifs, quelle que soit la philosophie profonde qui a présidé à leur conception, ne peuvent répondre à l'ensemble des situations auxquelles ils doivent faire face actuellement et que chacun de nos systèmes n'est donc pas seul à nécessiter des aménagements; préoccupant, dans la mesure où les adaptations qui ont été apportées à travers les diverses réformes n'ont pas, pour autant, fait disparaître l'ensemble des phénomènes d'inadaptation observés antérieurement.

Ainsi, apparaît la mesure du défi que Français et Québécois ont décidé de relever ensemble. Les possibilités qu'offre la coopération franco-québécoise de mettre en commun les moyens d'observation et les spécialistes des deux parties devraient permettre de retirer tout le bénéfice souhaitable des spécificités des deux systèmes éducatifs et devraient garantir la qualité de la réflexion qui a été conduite.

Marcel Pinet,
directeur général,
de la programmation et
de la coordination

Jacques Girard,
sous-ministre

Le groupe de travail franco-québécois sur l'inadaptation scolaire comprend :

Section française

M. Christian COUSIN	— Inspecteur départemental de l'Éducation
Mlle Michèle DINI	— Inspecteur départemental de l'Éducation
M. Jacques MARCHAL	— Chargé de mission à la Direction générale de la Programmation et de la coordination
M. René PICHEROT	— Chargé de mission à la Direction des Écoles
M. Jean REPUSSEAU	— Inspecteur général de l'Éducation nationale
M. Jacques THOMAZI	— Chargé de mission — Ministère de l'Éducation
M. Raymond TORAILLE	— Inspecteur général de l'Éducation Nationale
M. Émile VISSEAUX	— Chargé de mission d'Inspection générale de l'Éducation Nationale

Section québécoise

Mlle Monique COURNOYER	— Agent de recherche au Service de la recherche du ministère de l'Éducation
M. Manuel CRESPO	— Professeur à la section administration scolaire du département des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
Mme Geneviève DERONZIER	— Agent d'information au Service de la recherche du ministère de l'Éducation
M. Robert LAVERS	— Professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université Mc Gill, Montréal
M. Arthur MARSOLAIS	— Agent de recherche au Service de la recherche du ministère de l'Éducation
Mme Marie SIMARD-TROTTIER	— Professeur à l'école de service social de l'Université Laval, Québec.
Mme Brigitte VON SCHOENBERG	— Coordinatrice de projets à la Direction des politiques et plans du ministère de l'Éducation.

SOMMAIRE

1. DESCRIPTIF DU SYSTEME ÉDUCATIF FRANÇAIS DU POINT DE VUE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE 13

1 — INADAPTES ET INADAPTATION SCOLAIRE 17

2 — INADAPTATION ET BIOLOGIE 21
Annexe: Rythmes biologiques et rythmes scolaires. 27

3 — DESCRIPTIF DES STRUCTURES DE L'ADAPTATION ET DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE EN FRANCE 33
Préambule 33

1. Le problème peut être résolu au sein de l'école, sans appel à des pédagogues spécialistes 34
   1.1 À l'école maternelle 34
   1.2 À l'école élémentaire 34
   1.3 Au collège 35
2. Le problème peut être résolu au sein de l'école en faisant appel à des pédagogues spécialisés 36
   2.1 À l'école maternelle et à l'école élémentaire 36
   2.2 Au collège 37
3. Le problème ne peut être apparemment résolu qu'en milieu d'Éducation Spéciale 37
   3.1 Les commissions de l'Éducation Spéciale 37
   3.2 Les orientations possibles aux différents niveaux de la scolarité 39

Quelques réflexions quant à une approche qualitative des structures de l'A.E.S. en France 42

Annexes 1° Les personnels de l'Éducation Spécialisée 45
2° Les établissements pour handicapés 46
3° Les structures d'orientation de l'A.E.S. 47
4° Les structures de l'A.E.S. 48
5° Situation quantitative de l'A.E.S. en France 49

4 — POUR UNE ÉTUDE GÉNÉRALE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE: TABLEAU SOMMAIRE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE MATERNELLE ET ÉLÉMENTAIRE 55

1. L'école maternelle 56
   1.1 Organisation — Conception 56
   1.2 Mise en oeuvre 57

2. Un tableau de l'école élémentaire 61
2.1 Niveaux de scolarité 62
2.2 Enseignement calibré 63
2.3 Des élèves en difficulté 63
— Difficultés socio-économiques 63
— Difficultés géographiques : milieux ruraux dépeuplés 64
2.4 Facteurs d'évolution 65
2.5 Le problème de l'inadaptation scolaire

5 — L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET L'INADAPTATION SCOLAIRE 67

1. La loi de 1975 et l'organisation des enseignements secondaires 67
2. Les premiers résultats 70
2.1 Accession de tous les enfants au collège 70
2.2 La coordination école primaire - collège 71
2.3 L'organisation du « soutien » 72
2.4 L'évolution des flux d'orientation 74
a) les taux de redoublement 74
b) l'orientation en fin de 3e 75
c) les flux de sortie du cycle d'orientation 76

Conclusion 77

Annexe: Organisation des enseignements (tableau) 79

6 — L'ENFANT EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE DANS LES CLASSES PRÉPROFESSIONNELLES DE NIVEAU ET LES CLASSES PRÉPARATOIRES À L'APPRENTISSAGE (CPPN-CPA) 81

Bref historique, en guise d'introduction (1965-1972) 83

1. des effets imprévus de la prolongation scolaire à 16 ans. 83
2. l'évolution du contexte politique, économique et social. 83
3. tentatives d'adaptation du système scolaire. 83

1. *Le cadre organique: C.P.P.N. et C.P.A. l'esprit des classes nouvelles* 84
1.1 La C.P.P.N. 84
1.2 La C.P.A. 85
1.3 La formation des maîtres de voie III 86

2. *Les faits et la réalité* 87
2.1 Quelques caractéristiques 87
2.11 Importance numérique 87
2.12 Hétérogénéité et situation d'échec 87
2.2 L'évaluation d'ensemble 87
2.21 Quant au fonctionnement des C.P.P.N. 87
2.22 Quant au fonctionnement des C.P.A. 88
2.3 Une dynamique stoppée. 99

3. *Une phase transitoire qui se prolonge (1977-80-84)* 89
3.1 Le cadre organique: la circulaire du 8 juin 1977 89
3.2 La situation actuelle des C.P.P.N. — C.P.A. 90
3.21 C.P.P.N. — C.P.A. maintenues jusqu'à 1984 90
3.22 Application de la circulaire du 8 juin 1977 90
3.23 Le rôle actuel des C.P.P.N. — C.P.A. 90
3.24 La qualité de la formation donnée. 90

2. L'INADAPTATION SCOLAIRE DANS L'ÉDUCATION QUÉBECOISE: EXAMEN DE LA SITUATION 93

PRÉSENTATION 99

INTRODUCTION 101

1. Une définition provisoire de l'inadaptation 101
2. Visées et effets imprévus de la réforme de l'éducation 102
3. Énoncés de politique récents 104

PARTIE I — L'ÉCOLE PRIMAIRE ET L'INADAPTATION 107

Chap. I. **L'éducation préscolaire** 107
- 1.1 Dépistage des handicaps et intervention précoce 107
- 1.2 Initiatives à l'intention des enfants immigrants 107
- 1.3 Initiatives visant les enfants de milieux économiquement faibles 108

Chap. II. **Caractéristiques de l'enseignement primaire et difficultés d'adaptation** 109
- 2.1 Orientations, organisation et pédagogie de l'enseignement primaire 109
- 2.2 Les caractéristiques de la population scolaire de l'enseignement primaire 111

Chap. III. **Éléments d'analyse critique** 119
- 3.1 L'entrée dans l'enseignement primaire: problématique des prérequis 119
- 3.2 Prise en charge des difficultés d'apprentissage en dehors des classes spéciales 120
- 3.3 Problématique de l'intégration 122
- 3.4 Quelques réalisations témoins 126

Chap. IV. **L'école primaire en milieux défavorisés** 128
- 4.1 L'opération Renouveau, première phase (1970-76) 128
- 4.2 Orientations actuelles 129
- 4.3 La politique d'éducation en milieu défavorisé 130
- 4.4 Quelques constats 131

PARTIE II — L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 135

INTRODUCTION 137

Chap. I. **École secondaire, cadre de vie et d'apprentissage** 136
- 1.1 Options et/ou orientation 139
- 1.2 L'étanchéité entre les secteurs général et professionnel Polyvalence ou cloisonnement? Un double cul-de-sac 140
- 1.3 Le classement: des critères à repenser 142
- 1.4 Les programmes 144
- 1.5 Les limites aux choix de cours: l'exemple de la formation professionnelle 146
- 1.6 Professeurs et élèves: les rapports pédagogiques 148
- 1.7 Des conditions matérielles peu favorables à un déroulement harmonieux de l'apprentissage 151
- 1.8 L'étudiant dans l'école: une absence totale de pouvoir 153

Conclusion 155

Chap. II. **Manifestations d'inadaptation chez l'élève** 156
2.1 L'inattention et la dispersion: l'inadaptation douce 157
2.2 L'échec dans le rendement: où situer le problème 158
2.3 L'absentéisme: une sonnette d'alarme 161
2.4 L'abandon scolaire: faut-il toujours et seulement parler d'inadaptation 163
2.5 L'inadaptation des «inadaptés» 166
2.6 L'influence du milieu social et culturel 173
2.6.1 Un aperçu de ces influences 174
2.6.2 L'inadaptation comme résultat relatif de ces influences 175
2.6.3 L'orientation des politiques d'intervention 177

Chap. III. **Conclusion: des indices de changement** 179
3.1 Deux niveaux d'analyse inter-reliés: l'école, l'étudiant 179
3.2 Politiques pour le changement et réalisations concrètes 181

Annexe 185

CONCLUSION 191

Bibliographie 199

3. **PROBLÉMATIQUE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE** 205

INTRODUCTION-RÉSUMÉ 209

I - **Des finalités du système éducatif** 211
A - Prééminence de l'éducation 211
a) l'obligation 212
b) l'éducation 213
c) la «vie» 214
B - L'instruction, exigence vitale 215

II - **Étiologie de l'inadaptation scolaire** 217
A - L'école et l'inadaptation 217
B - Les causes extra-scolaires de l'inadaptation 219
C - Élèves inadaptés ou école inadaptée 220

III - **Caractères de l'inadaptation constituée** 221

IV - **Intégration et relation d'aide** 223

V - **L'adaptation et l'opinion** 225

CONCLUSION 228

1. – DESCRIPTIF DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS DU POINT DE VUE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE

SOMMAIRE

I - INADAPTÉS ET INADAPTATION SCOLAIRE. 17

II - INADAPTATION ET BIOLOGIE.
RYTHMES BIOLOGIQUES ET RYTHMES SCOLAIRES. 21

III - DESCRIPTIF DES STRUCTURES DE L'ADAPTATION ET DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE EN FRANCE. 33

IV - POUR UNE ÉTUDE GÉNÉRALE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE:
TABLEAU SOMMAIRE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE MATERNELLE ET ÉLÉMENTAIRE. 55

V - L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET L'INADAPTATION SCOLAIRE. 67

VI - L'ENFANT EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE DANS LES CLASSES PRÉPROFESSIONNELLES DE NIVEAU ET LES CLASSES PRÉPARATOIRES À L'APPRENTISSAGE (CPPN-CPA). 81

I — INADAPTÉS ET INADAPTATION SCOLAIRE

Dans la horde sauvage la plus vagabonde comme dans la nation d'Europe la plus civilisée, l'homme n'est que ce qu'on le fait être.

Jean ITARD

Inadaptés et inadaptation: de quoi prétend-on parler? Les débats engagés révèlent un inquiétant malentendu. Par un glissement progressif de sens — facilité par de multiples complicités: des parents, des enseignants, des penseurs de toutes écoles — on est passé d'une signification relativement déterminée et précise au sens (ou à l'absence vraie de sens) le plus vague et le plus général.

C'est d'abord une question de mots dans un domaine où l'euphémisme triomphe. On sait comment à une époque toute récente les pays dits sous-développés sont devenus les pays en voie de développement. Le même processus avait naguère fonctionné pour les arriérés devenus les retardés, les anormaux, les débiles, les déficients, les handicapés, les inadaptés, les enfants en difficulté d'adaptation, sans oublier les enfants différents et les enfants exceptionnels. Ainsi, dans le fouillis des mots, la distinction entre le normal et le pathologique devient-elle de plus en plus difficile. Sans l'ombre d'une hésitation, nous pouvons alors proclamer «Nous sommes tous des inadaptés», et la grande mystification peut se donner libre cours.

Puisqu'il est question d'inadaptés, de qui peut-il bien s'agir? «L'encyclopédie pratique de l'éducation en France» publiée en 1960 définit ainsi le terme «inadapté»: «euphémisme qui recouvre les diverses catégories dé déficients physiques, d'arriérés mentaux, de déséquilibrés psychiques qui ne peuvent être éduqués et instruits au moyen des méthodes scolaires en vigueur pour les enfants normaux». Ajoutons que par «enfants normaux» il suffit d'entendre ceux qui ne sont pas déficients psychiques, arriérés mentaux ou déséquilibrés psychiques. Et rien de plus! Il ne s'agit pas d'opposer dans une conception manichéiste les justes et les méchants, les bons et les mauvais élèves.

Mais ces inadaptés, qui sont-ils plus précisément? Selon Lagache, cité par «l'Encyclopédie de l'Éducation», on peut distinguer:

— les malades:

a) enfants présentant des troubles psychiques en relation avec des atteintes organiques;

b) enfants atteints de psychoses et de névroses;

— Les déficients:

a) infirmes sensoriels;

b) infirmes moteurs;

c) arriérés intellectuels;

— les caractériels:

enfants présentant des troubles du caractère et du comportement. «L'Encyclopédie» propose un autre classement:

— Les inadaptés mentaux:

a) arriérés intellectuels;

b) enfants présentant des troubles psychiques légers, associés ou non à l'arriération mentale;

— les inadaptés sociaux:

a) caractériels atteints de troubles du comportement avec manifestations antisociales;

b) délinquants, enfants et adolescents «en danger moral»

— les inadaptés physiques:

a) déficients sensoriels;

b) infirmes moteurs

Précisons que parmi les arriérés intellectuels on distingue, depuis Esquirol et Binet: les idiots, les imbéciles et les débiles mentaux. Nous constatons aussitôt que toutes les autres inadaptations sont allègrement admises par la société — qu'il s'agisse d'exclure ou d'intégrer — mais qu'il n'en va pas de même pour ce qui touche à l'intelligence et à ses degrés.

Ce n'est que vers la fin du XVIIIème siècle (Pinel et les «idiots» confiés aux hôpitaux de Paris) que se marque un premier mouvement d'intérêt à l'égard de ces «anormaux». Puis au XIXème siècle on citera Itard et Victor, le sauvage de l'Aveyron; Esquirol distinguant idiots et déments (ce n'est pas hasard si les classes de perfectionnement sont parfois encore appelées «les classes des fous»); Séguin voyant dans l'éducation sensorielle — c'est-à-dire l'éducation par les sens — le mode d'éducation de la débilité mentale; Bourneville et Vallée; et au XXème siècle Alfred Binet.

C'est à la fin du XIXème siècle, selon la formule saisissante de René Zazzo, qu'avec l'école publique et obligatoire naît la débilité scolaire. La loi de 1909 institue les classes de perfectionnement et l'enseignement spécial, mais il faudra attendre 1975 pour que la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées généralise l'obligation éducative à tous les handicapés.

Au passage, on notera qu'en 1970 une circulaire du Ministre de l'Éducation avait défini les structures d'adaptation aux différents niveaux de scolarité, et qu'en 1976 une autre circulaire avait précisé le rôle des Groupes d'Aide Psycho-Pédagogique.

Qu'en était-il cependant de l'enseignement tout au long de cette période? Il se caractérisait par deux systèmes étanches et cohérents.

D'une part, le système «traditionnel» constitué par les collèges et les lycées, de la 11ème à la 6ème. Faut-il rappeler que les dernières classes élémentaires des lycées ont disparu il y a moins de vingt ans? Cet enseignement secondaire se prolongeait par l'enseignement supérieur dont le baccalauréat était le premier grade universitaire, et par les grandes écoles.

D'autre part, l'école «populaire»: l'école primaire de la IIIème République, dont il ne faut pas oublier qu'elle était l'école de la Revanche, (l'instituteur prussien ayant gagné la guerre de 1870 il fallait donner à la France des moyens humains au moins égaux à ceux de la Prusse), prolongée par les Cours Complémentaires et par les Écoles Primaires Supérieures, délivrant le Brevet Supérieur, et complétée par les Écoles Normales Primaires et les Écoles Normales Supérieures de St-Cloud et Fontenay.

Rien n'est plus révélateur à ce propos que le rapprochement de deux textes officiels. On lit dans les Instructions du 20 Juin 1923, relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires, ces lignes: «l'enseignement primaire a ... l'ambition d'être à la fois utilitaire et éducatif, de préparer l'enfant à la vie et de cultiver son esprit ... Nous n'avons l'intention d'abandonner aucune des deux fins qui ont été assignées à l'enseignement primaire. Nous n'oublions pas que la plupart de nos élèves devront, dès qu'ils nous auront quittés (à 12 ans), gagner leur vie par leur travail, et nous voulons les munir des connaissances pratiques qui, dès demain, leur serviront dans leur métier. Mais nous n'oublions pas davantage que nous devons former en eux l'homme et le citoyen qu'ils seront demain».

On lit également dans les Instructions du 2 Septembre 1925 relatives aux programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges: «La génération qui se forme dans nos lycées et collèges sera appelée de très bonne heure à remplir les places que la génération décimée par la guerre laissera vides. C'est presque au sortir de la jeunesse qu'elle devra se trouver en état d'accepter les grands emplois de la politique, des

affaires, des administrations, du commerce, de l'industrie, des carrières libérales. Il faut qu'on lui donne, si on veut la préparer à jouer ce rôle, une très solide éducation générale, l'éducation qui convient aux jeunes gens destinés à former les cadres de l'activité nationale».

Le rapprochement de ces deux textes se passe de commentaires.

On était ainsi en présence de deux mondes clos, cohérents, qui pouvaient s'ignorer. Maigré la revendication «radicale — socialiste» de l'École Unique, cela dura jusque vers 1936. Et ce fut le gouvernement de Vichy qui, dans ce domaine, poursuivit (paradoxalement) l'action de Jean Zay en transformant les E.P.S. en collèges et en faisant passer le Baccalauréat aux instituteurs: mesures dont le caractère irréversible apparut très rapidement.

Pour ces deux systèmes scolaires le problème de l'inadaptation ne se posait pas. Les élèves du système traditionnel poursuivaient, bien ou mal, leurs études. Ceux de l'école populaire fréquentaient les établissements normaux, ou les établissements spéciaux (une enquête de Piéron, Heuyer et A.M. Sauvy en 1950 a établi que 8% des enfants fréquentant l'école sont inadaptés pour des raisons essentiellement intellectuelles et relèvent d'un enseignement spécial).

Fonctionnait ainsi un véritable processus de «distillation fractionnée» d'élimination et de rejet. «Les vrais gars de chantier», les débrouillards de la vie quotidienne se recrutaient parmi tous ceux qui, à un moment ou à un autre, abandonnaient le cursus scolaire et ne s'en portaient apparemment pas plus mal. Nous avons connu une époque où «entrer dans la vie active» n'était pas ressenti comme un échec humiliant, mais où l'écolier considérait avec quelque envie le petit camarade qui, à la rentrée prochaine, lui, serait en apprentissage.

Le problème de l'inadaptation s'est posé pour l'école à partir du moment où des esprits aussi généreux que bien intentionnés ont prétendu faire suivre à tous les élèves le même cursus scolaire, et les garder obligatoirement à l'école, au nom du collège unique (et avec certains subterfuges pour permettre une mise à l'écart légale).

C'est alors que *tout a basculé*. On a pu parler d'une montée de l'inadaptation, devant la progression régulière du nombre des enfants en difficulté, et, du moins pendant un certain temps, devant l'augmentation du taux de redoublement. On a commencé à mettre en question le fonctionnement et le rendement de l'école. Devant le nombre des écoliers dits inadaptés, des enfants qu'on pouvait qualifier de malades de l'école, car on s'aperçut alors que les critères antérieurs ne pouvaient pas suffire (des enfants au quotient intellectuel normal ou supérieur à la normale se trouvaient en situation d'échec scolaire), on s'interrogea. Et si c'était l'école qui était inadaptée. Le problème de l'inadaptation scolaire devenait le problème de l'adaptation scolaire, c'est-à-dire celui de l'adaptation de l'école aux enfants. C'est alors qu'il a pris sa *véritable dimension, qui est sociale*.

En ce qui concerne les connaissances et les savoirs on en est venu à considérer que l'enseignement donné — au moins au delà de l'école élémentaire — ne sert à rien, n'est pas en rapport avec l'évolution et les besoins de la société.

Sur le plan des relations humaines et de la vie dans les établissements scolaires, on se plaint de leur insuffisance et de l'absence d'âme, on invoque une communauté éducative le plus souvent inexistante.

Et finalement on accuse l'école de fabriquer des inadaptés, d'être inadaptée à la société. Ne peut-on alors citer le texte célèbre de Péguy?

«... Les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement; elles sont des

crises de vie ; elles dénoncent et représentent des crises de vie et sont des crises de vie elles-mêmes ; elles sont des crises de vie partielles, éminentes, qu'annoncent et accusent des crises de la vie générale ; ou si l'on veut les crises de vie générales, les crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent, culminent en crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles, mais qui en réalité sont totales, parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale ; c'est en effet à l'enseignement que les épreuves éternelles attendent, pour ainsi dire, les changeantes humanités ; le reste d'une société peut passer, truquer, maquiller ; l'enseignement ne passe point ; quand une société ne peut pas enseigner, ce n'est point qu'elle manque accidentellement d'un appareil ou d'une industrie ; quand une société ne peut pas enseigner, c'est qu'elle ne peut pas s'enseigner ; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même ; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner ; une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ; qui ne s'estime pas ; et tel est précisément le cas de la société moderne».

(Préface 2ème cahier, 6ème série,
Novembre 1904)

Il apparaît alors à l'évidence que le problème n'est pas pédagogique. *Il est d'ordre humain et social*, il est un fait de société et de civilisation.

Et nous nous retournons vers les précurseurs, vers Itard pour qui l'organisme apparaît comme centre de réception et d'action, et, quelle que soit l'inadaptation constatée, ce sont toujours les rapports entre l'organisme et le milieu qui se trouvent perturbés, insuffisamment organisés ou insuffisamment structurés ou déstructurés ; vers Séguin, pour qui le développement humain est le résultat des rapports que l'individu peut établir avec son milieu, ce milieu étant lui-même constitué en un ensemble de relations cohérentes.

L'inadaptation n'apparaît-elle pas dès lors comme étant essentiellement un trouble de la communication? N'est-ce pas dans la relation à l'autre que toute expérience prend un sens? La lutte contre l'inadaptation scolaire n'est-elle pas d'abord un problème de société? De communication et de relation sociale et humaine?

Ce qui peut conduire à *rechercher des solutions* non du côté de la pédagogie et des didactiques, mais bien plutôt du côté de ce qu'il est permis d'appeler «Le socio-éducatif». D'où la question finale: «*Pour quelles sociétés ou pour quelle Société éduquer les enfants*?

II — INADAPTATION ET BIOLOGIE

I — Il apparait difficile d'évoquer sérieusement les différents aspects de l'adaptation et de l'inadaptation scolaire si l'on ne se penche pas d'abord, fût-ce brièvement, sur l'enfant lui-même en tant qu'être biologique -puisque c'est de lui qu'en fin de compte il est question.

1°) Une première remarque s'impose: c'est que lorsque l'enfant entre à l'école maternelle, il a déjà derrière lui un passé considérable, sur lequel l'école ne peut prétendre agir de façon rétroactive. Et ce passé s'étend non seulement sur son existence propre, post-natale, mais aussi sur ce qui la précède, in utero, et chez ses ascendants mêmes.

a) Sans entrer dans la querelle de l'inné et de l'acquis, on ne peut gommer la réalité d'un stock génétique individuel qui, sur le plan pathologique par exemple, peut être porteur d'héritages héréditaires importants comme certaines cécités, ou certaines surdités, ou des affections neurologiques ou métaboliques (diabète), ou d'autres, supportables mais néanmoins handicapantes à bien des points de vue, comme le sont une atteinte du système H1a du sang [1] ou une dyschromatopsie [2].

b) En dehors de toute hérédité, il arrive aussi que la combinaison des gamètes maternel et paternel s'accompagne, résultat d'une «erreur» de programmation, d'une «translocation» imprévisible touchant un chromosome. Un tel accident peut, selon le chromosome touché, entraîner la mort du foetus ou être compatible avec la vie. Frappant le chromosome X, par exemple, il débouche sur une trisomie X, avec toutes les menaces qu'une telle anomalie fait peser sur le développement des fonctions génitales et surtout mentales -du simple retard, dont on prend surtout conscience à l'entrée à l'école jusqu'à la débilité moyenne, par incapacité d'acquérir des apprentissages essentiels.

c) On n'insistera pas sur les effets possibles sur l'enfant de certaines affections contractées par la mère pendant la grossesse ou de certaines thérapeutiques subies pendant cette période et notamment au cours de ses trois premiers mois [3]. On fait allusion moins fréquemment, malgré leur plus grande fréquence, aux conséquences de régimes alimentaires carentiels adoptés, volontairement ou non, par la mère pendant sa grossesse, et aboutissant à la naissance d'enfants hypotrophiques et souvent prématurés.

d) Les circonstances mêmes de la naissance sont loin d'être indifférentes. On peut évoquer ici les dystocies [4] sérieuses, mais aussi les accouchements qui ont nécessité l'application d'un forceps ou qui se sont accompagnés d'un état passager d'anoxie [5]. Dans l'un ou l'autre cas, on peut éventuellement observer des lésions cérébrales plus ou moins importantes [6], parfois minimes aussi et dont les effets n'apparaîtront qu'à échéance.

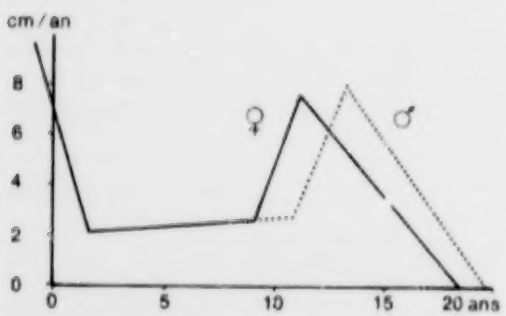
e) De plus en plus, à la suite des progrès accomplis en matière de réanimation, on voit se multiplier les cas de prématurité. On ne peut mesurer de façon objective de quel poids pèsent sur le développement psychomoteur des séjours hospitaliers prolongés pour ces enfants prématurés. Mais on perd souvent de vue que leur âge chronologique

(1) L'un des éléments caractéristiques des «groupes» sanguins
(2) Perception erronée des couleurs
(3) Une enquête de DALTON (J. Royal Soc. Med., juin 1979, 72, n° 6) montre, curieusement, que l'administration de progestérone au cours de la grossesse pourrait entraîner chez l'enfant une précocité intellectuelle et de meilleurs résultats scolaires.
(4) Accouchements difficiles ou anormaux
(5) L'enfant naît «étonné», euphémisme qui cache mal l'incidence possible de la privation d'oxygène sur le fonctionnement cérébral ultérieur.
(6) C'est le «Minimal brain dysfunction» (M.B.D.) des anglo-saxons.

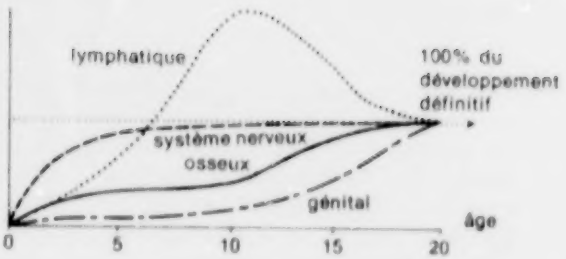
ne correspond pas à leur âge biologique et que, si la différence entre eux se résorbe habituellement, elle ne le fait que lentement, parfois après l'entrée à l'école élémentaire.

2°) En second lieu, si l'on veut considérer les approches possibles de l'adaptation ou de l'inadaptation scolaires, on ne peut évacuer le fait que le «paramètre» enfant représente une valeur biologique constamment - mais non linéairement- variable pendant la totalité de la période visée: 2 à 6 ans.

a) On serait tenté de simplifier le problème en le réduisant aux courbes générales de croissance, la plus intéressante étant la courbe de *vitesse* de croissance: vitesse de croissance rapide jusqu'à 2 ans, ensuite jusqu'à 10-11 ans, brusquement accélérée à ce moment pendant 12 à 18 mois, puis ralentissement progressif. Mais le schéma général est susceptible de multiples interprétations individuelles -dues à l'existence d'un «modèle familial, aux particularités alimentaires, sans doute aussi à la qualité des stimuli reçus- et, de toute façon, non superposables pour les filles et pour les garçons. On ne saurait trop insister sur ce dernier point, qui participe, avec d'autres facteurs à l'explication du meilleur taux de réussite scolaire que l'on constate chez les filles.



b) Ce qui est vrai de la croissance osseuse l'est aussi du développement des autres systèmes -nerveux, génital, lymphatique, etc. qui ont chacun leur rythme et leurs caractères particuliers.



c) Sans doute, sous l'angle de l'adaptation scolaire, c'est le développement du système nerveux qui apparaît le plus concerné. À cet égard, et sans entrer dans une analyse fine, on peut retenir que, si le stock des cellules nerveuses est, à la naissance, identique pour tous, les connexions qui s'établissent entre elles ne sont que pour une part préprogrammées. En dehors de cette part, la richesse des connexions (donc le potentiel mental qu'elles impliquent) dépend de multiples facteurs, notamment la variété et le nombre des stimuli fournis (ce qui suppose des organes sensoriels en bon état ou susceptibles de se suppléer) une alimentation appropriée, un respect des besoins vitaux de base en ce qui concerne le sommeil, le repos, l'activité.

d) La majorité de ces besoins est étroitement assujettie à des variations qui constituent ce que l'on appelle les «rythmes biologiques», parce qu'inscrits dans les gènes eux-mêmes. Chaque fonction possède son propre rythme, qui est lié à des phénomènes naturels cycliques: rythme nycthéméral du jour et de la nuit, rythme lunaire, rythme annuel. Aucune des fonctions organiques humaines n'est totalement indépendante de ces phénomènes, dont les propres variations saisonnières -durée du jour et de la nuit, température, pression atmosphérique, etc.- influent sur elles. L'équilibre de l'être humain ne peut se maintenir que dans la mesure où rien ne remet fondamentalement en question les rythmes biologiques innés, c'est-à-dire les automatismes qui permettent l'adaptation constante de l'organisme au jeu des phénomènes naturels.

II — Parce que l'école s'adresse essentiellement aux fonctions mentales, on a tendance à penser que, sur le plan médical, les psychiatres représentent les experts les mieux qualifiés.

a) Or le fonctionnement du cerveau dépend étroitement -et sans doute presque exclusivement- d'un certain nombre de phénomènes biologiques, d'ordre physico-chimique, de mieux en mieux connus, et souvent mesurables, qui mettent en jeu des substances définies telles que la noradrénaline, l'acétylcholine, les apomorphines, dont on sait maintenant le rôle et les propriétés: la correction d'un déficit en lithium supprime les effets d'un syndrôme maniaco-dépressif, par exemple.

Quoiqu'on fasse, la pensée a d'abord un support anatomique et physiologique. Elle repose sur une capacité à engrammer images et concepts et sur celle «d'imaginer» des combinaisons et des rapports entre ces matériaux accumulés. Ces opérations exigent un outil «matériel» dont la construction s'élabore progressivement et dont le fonctionnement correct demande des conditions que nous découvrons peu à peu.

Sans les apports nécessaires, et suffisants, trouvés dans l'alimentation, de nucléoprotéides, d'acides aminés, de sels minéraux, et d'oligo-éléments divers, ce fonctionnement ne peut être correctement assuré. Le non-respect des besoins fondamentaux que sont la faim, la soif, mais aussi le sommeil, le mouvement ou le repos, tous soumis à des rythmes biologiques, remet aussi en question le fonctionnement cérébral. L'absence de stimuli au cours des premières années de l'existence peut, en imposant un délai au développement de l'outil-cerveau, handicaper considérablement les premières années de la scolarité -donc *toute* la scolarité. Car il y a un moment électif pour chaque nouvelle acquisition, et ce moment dépend d'abord de l'état de «perfectionnement» auquel le cerveau est parvenu.

b) La notion de ces processus dans leurs relations avec le déroulement des activités préscolaires et scolaires est d'un intérêt évident, puisqu'elle permet d'approprier éventuellement les conduites pédagogiques aux réalités biologiques individuelles. Mais la démarche qu'elle suppose implique que le médecin soit à la fois compétent dans le domaine de la biologie et de la physiologie -et notamment, du système nerveux- et informé très précisément des objectifs, des structures, des contenus et des méthodes de l'enseignement. On pourrait dire aussi que ne sont pas moins indispensables la connaissance du milieu scolaire et celle du monde enseignant.

Si le recours au spécialiste peut naturellement se trouver indiqué, ce n'est pas lui qui, en fin de compte, peut être réellement utile à l'enfant, à l'enseignant, à l'école sur le plan de prévention de l'inadaptation qui est ici en cause.

Le spécialiste de la Protection Maternelle et Infantile (P.M.I.), préoccupé de problèmes de prévention sanitaire, ne peut être de grand secours à l'école maternelle. Le psychiatre -surtout dans sa formation actuelle, décrochée de son support neurologique- n'a, en toute logique, qu'un domaine d'intervention limité. Car l'écoute, qui est la base de toute psychothérapie, n'exige pas, pour être efficace, d'être institutionnalisée. Le regard du généraliste semble plus important.

c) À cet égard, et pour se limiter à ses évidences, il faut souligner que l'introduction d'yn rythme imaginé (et non plus naturel), l'heure, est en soi un facteur qui, si on l'utilise comme seule référence, contrarie les rythmes biologiques individuels, -voire s'oppose à eux.

Les rythmes scolaires -durée et succession des séquences de travail, alternance exercice/immobilité, place des interruptions dans la semaine, congés et vacances-, ne peuvent être fixés gratuitement et au seul bénéfice des parents, des enseignants, de

l'administration, voire des transporteurs ou hôteliers. Le premier impératif qui doit intervenir dans leur définition est le plus grand respect possible des rythmes biologiques des enfants auxquels ils doivent s'appliquer. La non-concordance entre rythmes scolaires et rythmes biologiques introduit une faille dans les phénomènes d'adaptation et débouche sur la séquence bien connue: fatigue, échec, inadaptation, dont les termes sont du reste interchangeables.

Il faut remarquer aussi que l'école n'est pas seule en cause et que les rythmes familiaux ou sociaux peuvent être générateurs des mêmes distorsions et des mêmes effets.

d) Mais, même si les rythmes scolaires étaient adaptés de façon parfaite aux rythmes biologiques de l'enfant «normal» (et dans l'hypothèse aventurée où l'on pourrait imaginer que ces rythmes biologiques moyens montrent peu de variations individuelles), ils ont peu de chance de respecter ceux d'enfants handicapés que l'on souhaiterait intégrer à une classe régulière. C'est là l'une -parmi d'autres- des difficultés d'une telle intégration, dont la réussite dépend, au delà du handicap lui-même, du comportement des parents (porteurs, stimulateurs et non sur-protecteurs) et des enseignants (capables de moduler leur enseignement et de l'adapter).

C'est pourquoi, et non sans mérite à l'époque, le législateur français avait, dès 1945, prévu très clairement les missions spécifiques d'une «médecine scolaire» au service de l'enfant scolarisé. Les Instructions générales du 16 juin 1969 n'ont pas fondamentalement modifié ces tâches.

Si, parmi celles-ci, on ne retient que celles qui ont trait à la contribution apportée à la prévention de l'inadaptation, on peut distinguer:

— des interventions longitudinales portant sur l'hygiène générale de vie;

— des interventions systématiques situées à des moments «clés», de la scolarité:
  - lors de la première entrée à l'école maternelle,
  - avant le passage à l'école élémentaire,
  - au cours moyen 2ème année (CM_2),
  - en classe de 3ème;

— des interventions ponctuelles, notamment au cours des conseils de classe.

En ce qui concerne les interventions systématiques, chacune a sa ou ses finalités propres.

a) Au moment de la première entrée à l'école maternelle, il est capital de faire avec la mère le point des circonstances périnatales et de rechercher dans les antécédents personnels et héréditaires de l'enfant tout ce qui peut avoir une incidence sur son développement psycho-moteur. L'examen très approfondi de l'enfant complète ce tableau, dont les conclusions doivent se révéler directement utilisables par l'institutrice.

b) C'est encore en présence de la mère que l'enfant doit être revu avant son entrée au cours préparatoire (C.P.). Là se situe ce que l'on appelait naguère la «visite d'admission». Il est essentiel que le médecin puisse apporter son avis sur les possibilités de l'enfant d'acquérir les apprentissages de base -et de lui épargner au besoin le passage dans l'engrenage des échecs.

c) Avant l'entrée en 6ème, époque qui correspond au début de la période pubertaire, il est évident qu'un «bilan» est nécessaire, dont le volet médical n'est pas le moins intéressant.

d) En classe de 3ème, avant la sortie vers la «vie active» ou les filières de formation professionnelle, ou la poursuite d'études générales longues, en pleine période pubertaire avec ce que cela signifie sur le plan physiologique et sur le plan psychologique, l'avis médical émis avec prudence, sur les éventuelles contre-indications à certaines profes-

sions mais aussi sur des sujets moins utilitaires (sexuels, par exemple), n'est pas non plus sans intérêt.

On voit bien que si l'éventuelle découverte par le médecin scolaire d'une cardiopathie ou d'un ostéochondrome[1] qui auraient échappé à l'attention du médecin traitant peut avoir un intérêt évident, le rôle du médecin scolaire est d'abord d'évaluer les retombées de ces affections sur le déroulement du cursus scolaire.

À cet égard -et les textes le prévoient- toute anomalie justifie l'intervention du médecin scolaire en dehors des moments «clés», sur sa propre initiative, ou sur celle du maître, surpris par une baisse de «rendement» scolaire d'un enfant ou par son comportement, comme sur celle de l'assistante sociale, des parents (cela arrive) ou de l'enfant, lui-même.

En cas de difficultés scolaires, il apparaît illogique et dangereux de faire appel directement à des structures spécialisées du type Centre Médico-psycho-pédagogique (C.M.P.P.), démarche qui place d'emblée l'enfant sur une orbite à tendance ségrégative. Très sagement, le recours au médecin scolaire est prévu dans les groupes d'aide psycho-pédagogique (G.A.P.P.): il est fâcheux qu'il ne soit pas plus souvent possible -ou désiré, d'autant plus que le médecin scolaire fait partie des commissions d'éducation spécialisée.

Dans la réalité, plusieurs raisons s'opposent à la bonne marche du système des interventions médicales au bénéfice de l'école:

1° Le fait que le Service de Santé Scolaire est, depuis 1964, placé sous l'autorité du Ministre de la Santé a fait perdre au Ministère de l'Éducation toute possibilité de décision sur les directives souhaitées. Les préoccupations purement sanitaires du Ministère de la Santé ayant la priorité sur celles du Ministre de l'Éducation, le Service de Santé Scolaire se trouve en porte-à-faux et a, très humainement, tendance à satisfaire d'abord les exigences de l'autorité qui le contrôle et qui le paye.

2° Pour cette raison, le Service de Santé Scolaire n'est pas perçu par le personnel enseignant comme faisant réellement partie du système scolaire.

3° Les médecins scolaires sont souvent mal préparés à leur mission. La formation médicale générale s'intéresse peu (et c'est un euphémisme) à la prévention en général, et la formation spécifique en médecine scolaire, qu'assure l'École Nationale de la Santé Publique de Rennes, est plus préoccupée d'épidémiologie et de prévention collective que de contribution des médecins scolaires à la prévention de l'inadaptation scolaire -malgré l'intérêt financier de cette contribution.

4° De toute façon, le nombre des médecins scolaires est insuffisant pour assurer l'ensemble des tâches prévues. Cette insuffisance n'est pas ressentie par le Ministère de la Santé, puisque, pour lui et conformément aux Ordonnances de 1945, l'enfant jusqu'à 6 ans relève des Services de Protection Maternelle et Infantile (P.M.I.). D'où l'introduction des médecins de ce service (pédiatres, gynécologues ou obstétriciens) dans les écoles maternelles -et parfois bien au-delà- en remplacement des médecins scolaires: la pratique des vaccinations n'a évidemment que de lointains rapports avec la prévention de l'inadaptation.

À l'autre extrémité du système interviennent les médecins de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (O.S.P.), parfois appelés à intervenir avec leurs préoccupations propres, dans les classes de 3ème, aux lieu et place des médecins scolaires quand ceux-ci ne sont pas en même temps (cas fréquent) titulaires du diplôme de médecin d'O.S.P.

Entre les deux, en l'absence de médecins scolaires à plein temps, ce sont des méde-

(1) Tumeur osseuse.

cins praticiens qui interviennent au cours de rapides vacations.

Qu'il s'agisse de médecins de P.M.I., de médecins d'O.S.P. ou de praticiens travaillant à la vacation, il va de soi que leur participation aux conseils de classe ou, d'une façon plus générale, à la vie de l'école, est exclue. Le recours à ces médecins montre bien que le rôle utile des médecins scolaires est méconnu puisqu'on pense les remplacer par des médecins dont l'activité fait double emploi avec celle des médecins-traitants.

Même si l'intervention des médecins scolaires n'obtenait que de contribuer à éviter 2% des doublements de classe dans l'enseignement élémentaire -ces doublements étant pris comme symptôme (artificiel, bien sûr) d'une inadaptation- l'économie réalisée permettrait presque de financer le service de santé scolaire.

Ainsi la contribution des médecins à la prévention des inadaptations est, dans l'esprit où on l'a rappelé ci-avant, loin d'être négligeable. Elle ne peut se concevoir comme manifestation d'une intervention extérieure ni omnisciente. Les interactions entre les trois pôles, physique, social et mental, sont constantes et présupposent donc un minimum de formation commune permettant une communication permanente entre tous ceux qui, dans l'école, ont la charge de l'enfant. Encore doit-on ne pas perdre de vue que le contrôle des effets possibles de l'environnement -familial ou collectif- leur échappe pour la plus large part.

ANNEXE

Pour prolonger et élargir le bref aperçu qui précède, il a paru opportun d'y joindre la note qui suit, récemment publiée dans la *Revue d'Hygiène et de Médecine scolaire et universitaire*.

RYTHMES BIOLOGIQUES ET RYTHMES SCOLAIRES

S'il est question, depuis quelque temps, de modifier la répartition des horaires de classe au cours de la semaine, il faut bien reconnaître que cette modification n'a pas été envisagée pour des motifs biologiques ou physiologiques, même si des arguments médicaux ont pu être présentés, non sans une intention sous-entendue de justification. On peut se demander, avec une certaine curiosité, si la question de la répartition dans l'année des périodes de travail scolaire et de vacances sera un jour également posée et si le bon sens et le respect de la physiologie obtiendront de raccourcir ces trop longs congés d'été qui posent à tant de familles des problèmes insolubles, sans pour autant apporter à la santé des enfants un profit en rapport avec leur longueur, ou bien si l'on avancera quelque raison médicale pour appuyer des mesures souhaitées surtout par des économistes.

Le désir de comprendre, d'être éclairé, est profond chez les enseignants. Leur pratique quotidienne les amène à une connaissance psychologique de l'enfant que beaucoup pourraient leur envier. Pourtant, incertains d'elle, ils ont souhaité être mieux informés sur la psychologie de l'enfant. Mais jamais, dans aucun projet de formation des maîtres ou des professeurs, ne sont mentionnées la biologie ou la physiologie de l'enfant.

Et l'on songe au destin que pourrait avoir une entreprise dont l'objet serait d'usiner, pour en faire un produit fini, un métal dont personne, dans l'entreprise, ne connaîtrait les propriétés fondamentales.

Or la psychologie, si on la détache de son support naturel, biologique, n'est qu'un jeu intellectuel et abstrait. On s'en aperçoit en maintes circonstances et surtout depuis que les recherches menées sur le fonctionnement du système nerveux apportent des réponses scientifiques dans un domaine où, jusque-là, on se contentait de mots.

Cette question mériterait un long développement, qu'on ne peut entreprendre ici. Mais au moment où les rythmes scolaires sont en cause, il nous a paru opportun de rappeler ce que nous savons des rythmes biologiques qui devraient en être, au moins pour partie, le support.

La notion de rythmes biologiques est connue depuis longtemps. Elle est intuitivement comprise, mais l'étude scientifique de ces rythmes est relativement récente. Il fallait en effet, pour la mener, adopter une approche qui heurtait les habitudes.

Certains phénomènes biologiques peuvent être décrits par une fonction périodique, être caractérisés par la *période* qui leur est propre, par des maxima et des minima. Définir ces rythmes biologiques consiste à situer dans le temps un phénomène qu'on avait auparavant placé dans d'autres systèmes, soit en tant qu'appartenant à un tissu ou un organe, soit en fonction de ses caractères ou de ses propriétés physiques ou chimiques.

Notre conception linéaire du temps, solidement inscrite dans nos esprits, rend difficile, *a priori*, l'assimilation de cette notion. On s'aperçoit du reste, et corrélativement, que la notion de constante, que nous utilisons si largement en physiologie et qui nous sert communément de repère, n'a aucune réalité en biologie et que les limites du « normal » sont bien plus larges que ce que nous avons appris à admettre.

Dès que l'on évoque l'alternance de la veille et du sommeil, ou le phénomène de la menstruation, on prend conscience de ce que l'existence des rythmes biologiques nous a toujours été connue. Linné en a donné un exemple en décrivant « l'horloge des fleurs », chaque heure étant caractérisée par une fleur qui s'ouvre précisément à ce moment, selon un rythme circadien, c'est-à-dire qui se reproduit régulièrement sur 24 heures. Mais tous les rythmes ne sont pas circadiens. On l'a vu pour la menstruation, on peut parler aussi des saisons. On peut même évoquer, à l'échelle d'une population, les phénomènes rythmiques que sont la naissance et la mort.

Ce qui est nouveau dans l'étude des rythmes biologiques, c'est l'introduction de méthodes scientifiques et l'usage de moyens perfection-

nés. Chossat, dans la première moitié du XIXe siècle, avait été l'un des premiers, en procédant à une expérimentation rigoureuse, à montrer que la privation d'aliments et d'eau ne modifiait pas le rythme circadien de la température des pigeons qu'il observait.

Depuis, les travaux se sont multipliés, soit en explorant les directions les plus diverses, soit en cherchant des procédures toujours plus scientifiquement rigoureuses. La moisson a été et demeure abondante et il est malaisé de trouver un fil conducteur lorsqu'on souhaite en donner un aperçu.

Dans le domaine végétal, on a pu ainsi constater que ces fleurs qui s'ouvrent et se ferment à heure fixe, selon un rythme circadien, conservaient ce rythme pendant plusieurs jours si on entretenait des conditions constantes d'éclairement et de température, que des boutures de bambou, prises sur le même pied et plantées dans des pays différents, conservent l'âge du pied d'origine et fleurissent partout à la fois.

Bien des phénomènes rythmiques échappent pour le moment à toute explication. C'est ainsi qu'on ignore pourquoi, dans la race humaine — mais seulement chez elle — l'accouchement se produit surtout entre 0 h. et 5 h. et montre un minimum de fréquence autour de midi (Barrau).

Pour d'autres phénomènes tels que la mort, on s'aperçoit que celle-ci est surtout fréquente entre 3 h et 6 h et entre 16 h et 18 h (Lenart). On a décrit de même l'existence de la «dépression vespérale» avec ses manifestations de fatigue, de tristesse, de découragement (Sardou). Ces constatations peuvent peut-être se rapporter à ce que Halberg et ses collaborateurs ont appelé le «temps de moindre résistance» à la suite de travaux qui leur permettaient de démontrer que la résistance d'un organisme à une agression, de nature et d'intensité constantes, varie régulièrement et de manière prévisible au cours des vingt-quatre heures (Reinberg).

On avait des raisons de penser que les rythmes circadiens se déroulent sous l'influence de facteurs extérieurs, en particulier sous celle de l'intensité lumineuse. Les expériences rapportées ci-dessus montraient que, dans le domaine végétal ou chez l'animal, une telle influence n'était que relative, et il était intéressant de savoir ce qu'il en était chez l'homme.

J. Aschoff et ses collaborateurs (Munich, 1970) ont placé des hommes de 23 à 30 ans dans des pièces insonorisées, leur ont imposé des horaires rigoureux de repas et de repos et les ont soumis pendant quatre jours à un éclairement constant, puis pendant quatre jours à l'obscurité. De très nombreuses mesures étaient prises (biologiques et psychomotrices). Aucune différence ne fut constatée dans les résultats de ces mesures, qu'elles aient eu lieu pendant les jours avec lumière ou pendant ceux où les sujets étaient placés dans l'obscurité.

Les expérimentateurs en ont conclu que la connaissance du temps qui passe, la communication sociale, constituent des régulateurs des rythmes circadiens et suffisent à les maintenir.

Cette conclusion n'est qu'une réponse partielle.

Il semble bien que les rythmes circadiens ne soient ni imposés ni acquis. Leur période peut être modifiée par des facteurs physiques ou sociaux qu'on appelle, à la suite de Aschoff, des «synchroniseurs», mais ils sont innés et appartiennent au génotype.

Une expérience de Pittendrigh en apporte la preuve. Élevant des drosophiles à température constante dans l'obscurité, il constate que les éclosions n'ont aucune période. Si la population reçoit un signal lumineux, même très bref, la périodicité apparaît. Ce signal lumineux ne contenant aucune information de périodicité on peut en déduire que le rythme des éclosions est inscrit dans le génotype.

Ainsi un rythme biologique peut exister sans pour autant se manifester de façon constante.

À cette première difficulté s'en ajoutent d'autres. Certains rythmes sont, en fait, le résultat de l'interaction de plusieurs rythmes élémentaires. Chez la femme par exemple, la température a, comme chez l'homme, une période de 24 heures, mais elle a aussi un rythme d'un mois et un autre rythme d'environ un an.

Il est donc nécessaire de procéder à l'analyse des différents éléments qui peuvent intervenir, de rechercher les corrélations qui peuvent exister, et, pour cela, de placer le sujet dans un milieu dont les caractéristiques sont connues et de le soumettre à des synchroniseurs connus. Comme pour toute expérimentation, on essaie de réaliser un système de facteurs constants et l'on fait varier un seul de ces facteurs, ces variations pouvant être alors considérées comme causes des variations observées chez le sujet.

Chaque rythme ayant ses caractéristiques de période, de maxima, de minima, il faut aussi étudier les interdépendances de ces fluctuations avec celles des autres facteurs, il faut ensuite décaler un rythme par rapport aux autres et observer si ce décalage entraîne le déplacement d'un ou plusieurs autres rythmes.

C'est en raison de ces impératifs scientifiques que toute une série d'expériences ont été entreprises en utilisant des grottes comme milieu expérimental.

Michel Siffre a, de la sorte, au cours d'une de ses expériences, vécu pendant deux mois dans le gouffre de Scarasson, à 130 mètres sous terre, sans montre ni aucun moyen de mesurer le temps. L'équipe de surface, à qui il pouvait communiquer ses observations, ne lui donnait aucune indication sur l'heure. M. Siffre allumait à chaque éveil son éclairage électrique, l'éteignait à chaque coucher, en fonction de son propre choix. L'analyse des résultats a montré que la période prédominante du cycle veille-sommeil se situait à 24 h 6/10, comme celle du rythme circadien du pouls.

Cette période légèrement allongée, parfois une période légèrement raccourcie, a été observée dans les autres expériences. Il existe donc, par rapport au temps local de 24 h, une désynchronisation circadienne externe, mais l'exemple de M. Siffre et des cycles de 24 h 6/10 observés chez lui pour le pouls et le rythme veille-sommeil, montre que, parallèlement, il y a persistance d'une sychronisation interne, ce qui amène à penser que les rythmes circadiens sont, selon toute vraisemblance, «liés les uns aux autres par des relations qui appartiennent en propre à l'organisme et ne dépendent pas seulement de son milieu» (Reinberg).

Encore arrive-t-on à rompre expérimentalement certains de ces liens, comme le laisse apparaître l'expérience suivante de N. et G. Kleitman. Faisant vivre deux femmes et un homme pendant trois semaines selon des nychtémères de 10 h et de 28 h, ils ont constaté que le rythme cardiaque s'adaptait rapidement à ces périodes alors que le rythme de la température n'était pas perturbé.

Le caractère inné du rythme circadien apparaît dans une autre expérience américaine, dans laquelle les auteurs ont, après les avoir soumis à un entraînement progressif de six mois, obtenu que des rats placés dans un environnement de luminosité intense aient un rythme d'activité de 18 h ou de 36 h — selon les expériences. Laissés ensuite dans une obscurité constante pendant six jours, ces rats ont rapidement retrouvé un rythme circadien.

Si les rythmes sont liés entre eux, ils ne le sont pas pourtant de façon indifférente. Bryan et Overall, étudiant 143 individus de 3 mois à 21 ans, ont constaté qu'il existait une corrélation entre les périodicités de la température, du pouls, de la respiration et de la pression systolique et qu'il y avait une haute corrélation entre les pressions systolique et diastolique. Mais ils ont également observé que chaque fonction a un rythme circadien variable avec l'âge et que, de plus, les rythmes n'apparaissent pas tous en même temps.

Température, pouls, pression systolique ne sont pas seuls à présenter des cycles circadiens. Le taux sanguin d'un grand nombre de substances obéit aussi à des rythmes circadiens. L'insulinémie a ainsi un taux maximum entre 12 h et 14 h, un taux minimum à 5 h, moment où, naturellement, la glycémie est la plus élevée. L'A.C.T.H., les corticoïdes, la sérotonine, les acides aminés, les catécholamines, etc. ont également, dans le sang, un taux cyclique. Des travaux récents (A.J. Maturen, 1972) laissent penser que la glande pinéale, et surtout son hormone principale, la mélatonine, agit comme une horloge neurochimique, en particulier pour les hormones du système hypothalamique hypophysaire, sans doute sous l'influence de stimuli externes, en particulier visuels.

D'autres rythmes, on l'a vu, ne sont pas circadiens. On pourrait citer par exemple le rythme de vie du globule rouge (110 à 120 jours) ou les rythmes superposés tels que ceux de la température chez la femme (24 h, 1 mois, 1 an) ou ceux de l'excrétion urinaire des 17 cétostéroïdes (24 h, 7 jours, 375 jours).

L'étude du sommeil offre un autre exemple d'autant plus intéressant que l'électroencéphalographie a permis de la mener d'une façon à la fois scientifique et systématique.

On savait que, à certains moments du sommeil, les globes oculaires étaient animés de mouvements. L'E.E.G., on le sait, a permis de constater que ces moments coïncident avec un tracé particulier et que le sommeil normal est en fait caractérisé par deux sortes de sommeil : le sommeil lent et le sommeil paradoxal.

Dans le sommeil lent, il y a disparition à l'E.E.G. du rythme de base caractérisant l'état de veille, et passage, par des stades qui ont chacun leurs caractéristiques électro-encéphalographiques, à un état où les ondes lentes prédominent, généralisées à toute la corticalité.

Dans le sommeil paradoxal et co-existant avec l'apparition des mouvements oculaires, l'E.E.G. présente un tracé très proche des rythmes d'éveil.

Ces deux formes alternent au cours de la même nuit, cinq ou six stades paradoxaux se manifestant, séparés par des stades de sommeil lent, suivant un cycle variable d'un individu à l'autre.

En moyenne, l'ensemble des stades paradoxaux représente 15 à 20% du sommeil, pour une durée totale de 90 minutes chez l'homme, les stades de sommeil lent occupant les 80% restant.

Cette durée — 90 minutes — constitue un cycle biologique de l'homme. Elle est inversement proportionnelle au métabolisme de base et paraît liée à l'activité de l'hypothalamus.

Le sommeil paradoxal existe aussi chez les animaux et sa durée présente un cycle propre à l'espèce : 5 minutes chez la souris, 11 minutes chez le rat, 35 minutes chez le lapin, 40 minutes chez le chat, 120 minutes chez l'éléphant.

La privation totale de sommeil, chez l'homme, entraîne des modifications du rythme cardiaque, de la pression sanguine, de la respiration, de la conductance cutanée, mais le rythme circadien de la température n'est pas altéré et, même si la privation se poursuit pendant 12 nuits consécutives, on n'observe aucun trouble majeur de l'humeur.

En revanche, la privation élective de sommeil paradoxal entraîne anxiété, irritabilité, difficulté à se concentrer, ce qui du reste a amené Vogel et Straub à utiliser ce moyen pour traiter des sujets déprimés.

L'organisation cyclique du sommeil n'existe pas pendant la période foetale, au moins jusqu'à la trente-cinquième semaine. Elle n'apparaît qu'à ce moment, mais, à terme, les phases sont différentes de celles que présente l'adulte et la durée du sommeil paradoxal y est plus importante, diminuant ensuite avec la maturation nerveuse.

Ce phénomène est commun à tous les rythmes biologiques. Si les rythmes circadiens sont innés chez le nourrisson, leur période circadienne ne s'établit que dans des délais variables, en rapport avec la maturation.

On s'aperçoit, en se penchant sur les caractères des rythmes biologiques, qu'on est confronté avec un aspect, trop souvent méconnu, de l'organisation temporelle de l'être vivant : le temps existe, biologiquement, il s'organise sur le plan biologique.

Au fur et à mesure de la croissance de l'enfant, d'autres rythmes biologiques apparaissent sous l'action des synchroniseurs. À juste titre, certains auteurs soulignent le rôle, comme synchroniseur externe, de la mère, elle-même synchronisée par rapport aux impératifs sociaux.

Ainsi l'apparition des rythmes circadiens est d'abord fonction de la maturation, mais à l'origine, et jusque vers la cinquième ou la sixième année, ces rythmes sont polyphasiques. Ils deviennent monophasiques peu à peu sous le double effet du développement cérébral cortical et de l'action des synchroniseurs (Kayser).

Ceci amène à faire deux remarques.

La première est particulière. Puisque la périodicité demande, pour s'établir, un certain degré de maturation, les rythmes circadiens s'installeront, chez le prématuré, d'une façon plus tardive que chez l'enfant né à terme.

La deuxième est générale et a une portée considérable. L'homme est naturellement sous l'influence déterminante de synchroniseurs dont beaucoup, qui lui sont externes, ont eux-mêmes des rythmes propres : alternance des saisons, du jour et de la nuit, trajectoires du soleil et de la lune, etc.

Mais il s'est créé de toutes pièces des synchroniseurs dont un grand nombre découlent eux-mêmes d'un synchroniseur inventé : le temps artificiel, par lequel il a remplacé le temps naturel.

L'organisation de la vie humaine en fonction du temps artificiel a pour conséquences des décalages entre les rythmes biologiques et le temps imposé. Sommeil, repos, travail perdent leur sens quand on les considère, pour prendre un exemple extrême, dans la perspective de certains rythmes d'activité professionnelle comme le rythme dit 3/8 à rotation hebdomadaire pour chaque équipe. L'organisme s'adapte

mal à ces rythmes et traduit sa souffrance par des troubles du sommeil.

Des problèmes de même ordre se posent pour les voyageurs qui utilisent l'avion pour de longs parcours effectués d'une traite — particulièrement lorsqu'il s'agit d'un trajet d'ouest en est —, et, à fortiori pour les pilotes d'avions.

La rapidité des relations entre les diverses parties du monde, les progrès réalisés dans les techniques agricoles sont à la source d'une autre distorsion. La possibilité de se procurer des primeurs ou des fruits à n'importe quelle époque de l'année a rompu le rythme biologique naturel de l'alimentation humaine.

De la même façon, on peut en toute saison orner sa maison de fleurs qu'on ne trouvait jadis, selon le cas, qu'en été ou au printemps. Peut-être cette rupture de rythme est-elle, quant à elle, plus bénéfique que nuisible.

Evoquer la plasticité des rythmes circadiens sous l'action des synchroniseurs, naturels ou non, c'est aborder deux grandes questions: l'adaptabilité et ses limites, la fatigue.

On a pu observer, par exemple, que, chez les populations qui vivent dans des régions froides, se manifeste, sur un fond de vaso-constriction, une vaso-dilatation cyclique qui diminue le risque de gelure.

Mais en face d'agents hostiles, l'organisme réagit souvent moins bien, qu'il s'agisse de produits toxiques, de chocs acoustiques ou de chocs thermiques, et cette réaction elle-même obéit fréquemment à un cycle circadien de susceptibilité, cycle qui présente des heures de moindre résistance, variables d'un agent à l'autre. Toute une série d'expériences, menées notamment par Halberg et Stephens et par Reinberg, a permis de démontrer l'existence des temps de moindre résistance, obligeant à remettre en question des notions jusque là admises. Pour donner un exemple, rapportons que ces auteurs ont montré que l'ouabaine (à 0,5 mg pour 20 g de poids corporel, en injection) tue 15% des animaux à 8 h et 75% à 20h. Ceci remet en question la coutume d'apprécier la toxicité d'un médicament par la dose léthale 50, et oblige aussi à prendre en considération l'heure d'administration d'un remède — ce que, du reste, font les médecins pratiquant l'homéopathie, sans pour autant, semble-t-il, s'appuyer sur l'existence des cycles.

La fatigue n'est peut-être, pour partie, que la manifestation d'un temps de moindre résistance.

Lorsque les psychiatres disent que le «je suis fatigué» est toujours une revendication jetée à la tête de quelqu'un — conjoint, patron, enfant, société —, ils n'ont sans doute pas tort. Mais on peut penser que ce conjoint, ce patron, ces enfants ou cette société, jouent, à l'égard de l'individu fatigué, le rôle de synchroniseurs non-naturels et que l'exclamation est jetée dans un moment de moindre résistance.

Ces quelques pages peuvent sembler décousues. Dans un domaine aussi vaste, aussi riche, aussi en découvertes encore actuelles, une synthèse est difficile à exprimer. Bien des aspects manquent aussi, qu'il aurait fallu citer, touchant la neurobiologie ou la biochimie.

Mais on voulait surtout susciter la réflexion de tous deux que préoccupent les problèmes de rythmes scolaires.

À la lumière, même incomplète, de nos connaissances sur les rythmes biologiques, et en particulier sur les rythmes circadiens, on ne peut accepter que ces rythmes scolaires soient définis arbitrairement. Les rythmes biologiques du sommeil et de la veille, de l'activité et du repos, le cycle du travail hebdomadaire avec sa chute de rendement du troisième jour, même la durée d'attention après un bref «trou», ne constituent que des exemples de phénomènes dont toute bonne pédagogie doit tenir rigoureusement compte.

Le tiers-temps, les alternances pédagogiques depuis longtemps respectées, trouvent ici leur justification scientifique.

La biologie, et en particulier cette chronobiologie d'apparition récente et opportune, risque de réduire le champ de la psychiatrie, et de faire revenir la psychologie à ses sources médicales. Elle a surtout l'avantage d'offrir une base concrète sur quoi l'on peut bâtir solidement.

III — DESCRIPTIF DES STRUCTURES DE L'ADAPTATION ET DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE EN FRANCE

PRÉAMBULE

Les mesures propres à l'Adaptation et à l'Éducation Spéciale en France s'inscrivent dans la perspective de l'application de la Loi du 11 juillet 1975 et des textes d'application réglementaires qui en découlent, les textes antérieurs à cette loi, qui n'en contredisent pas l'esprit, gardant évidemment toute leur importance.

Cette Loi prévoit expressément dans son article 7: «Dans les écoles et les collèges, des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.»

Au plan de la terminologie, nous serons amenés à constater en fait que les enfants en difficulté reçoivent un enseignement «d'adaptation» alors que les enfants présentant des difficultés graves et permanentes bénéficient d'une «Éducation Spéciale». On est ainsi amené à distinguer deux «volets» à l'action entreprise justifiant le titre de cet exposé.

Les textes tiennent compte de cette distinction dans la mesure où tous ceux qui se ramènent à l'«adaptation» sont des textes relevant du ministère de l'Éducation, alors que ceux qui traitent de «l'Éducation Spéciale» émanent des deux ministères, de l'Éducation d'une part, de la Santé d'autre part. Ces derniers s'inscrivent dans la perspective de la «Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées» du 30 juin 1975 qui précise dans son article 4:

«Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale... L'éducation spéciale associe des actions pédagogiques psychologiques, sociales, médicales et paramédicales; elle est assurée soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés. Elle peut être entreprise avant et poursuivie après l'âge de la scolarité obligatoire.»

Ce même texte, dans son article 5, pose le principe d'une intégration souhaitable des enfants et adolescents handicapés, écartant de cette dénomination les mineurs délinquants ou en danger qui relèvent de l'autorité judiciaire; ce n'est que lorsque cette intégration n'est pas possible qu'on envisagera un placement spécialisé dans des structures adaptées:

«... L'État prend en charge les dépenses d'enseignement et de première formation professionnelle des enfants et adolescents handicapés

1° — Soit de préférence en accueillant dans les classes ordinaires ou dans les classes, sections d'établissements, établissements ou services relevant du Ministère de l'Éducation ou de l'Agriculture dans lesquels la gratuité de l'éducation est assurée, tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap.

2° — Soit en mettant du personnel qualifié relevant du Ministère de l'Éducation à la disposition d'établissements ou services créés et entretenus par d'autres départements ministériels par des personnes morales de droit public, ou par des groupements ou organismes à but non lucratif conventionnés à cet effet.»

On conçoit dès lors que trois voies s'offrent, tout au long de la scolarité aux enfants et adolescents posant, dans le système éducatif ordinaire, des problèmes à l'institution.

1° — Les problèmes qu'ils posent peuvent être pris en charge à l'intérieur du système, mais sont suffisamment importants pour

nécessiter un appel à des personnels spécialisés au plan pédagogique; cette prise en charge éducative se fait sans action thérapeutique à tendance médicale et l'action n'entraine pas de prise en charge par le Ministère de la Santé.

3° — Les manifestations d'inadaptation sont telles que l'on doit avoir recours non seulement à une éducation spéciale mais aussi à une action médicale nécessitant une prise en charge financière du Ministère de la Santé; l'enfant ou l'adolescent est alors placé dans un établissement spécialisé.

Ces trois voies constituent le plan de l'exposé qui suit.

1 — Le problème peut être résolu au sein de l'école, sans appel à des pédagogues spécialistes

1.1 — À l'école maternelle

Le texte définissant les finalités, les objectifs et les méthodes de l'école maternelle [1] n'amène pas celle-ci à être rejetante. Il en fait un lieu privilégié d'observation des enfants et de détection des premiers handicaps (sensoriels, moteurs, défauts de phonation et de prononciation, troubles du comportement) pour lesquels on recommande à l'enseignant (e) « d'apporter aux plus démunis l'aide médicale ou tout simplement pédagogique réclamée par leur état ».

On souhaite parallèlement que, dans un souci de prévention des handicaps, l'éducateur attache « une attention particulière se manifestant par la qualité de la relation affective avec les enfants dont le développement est compromis par certains troubles, une écoute plus attentive, une aide plus fréquente, des encouragements plus nombreux. »

D'une façon générale l'école maternelle est volontiers intégrationniste même pour des handicaps qui par la suite seront considérés comme sérieux (trisomie 21, déficience intellectuelle moyenne, handicaps moteurs).

1.2 — À l'école élémentaire

Pour assurer la prise en charge des enfants en difficulté dans les écoles élémentaires, le législateur a pensé à deux types d'action: la mise en place des équipes éducatives et la pratique d'une pédagogie de soutien.

L'équipe éducative est prévue en application de la Loi du 11 juillet 1975 [2]; elle comprend le directeur d'école, le maître, les parents concernés, le psychologue scolaire, le rééducateur, le médecin chargé du contrôle médical scolaire, l'infirmière, l'assistante sociale. Elle se réunit pour examiner le cas d'un enfant et pour tenter de trouver les solutions adéquates parmi lesquelles les actions de soutien, organisées par le conseil d'école.

Quand on connaît le manque de moyens en postes et en personnels dans les domaines de la médecine scolaire comme dans celui du secteur social, on sait qu'en fait l'équipe éducative est restée dans la plupart des cas à l'état de notion.

Plus applicable semble être *la pédagogie de soutien* qui doit amener le maître au moins à temps partiel, à entreprendre une action différenciée. Cette pédagogie a fait l'objet d'un texte précis [3] dans lequel on peut lire:

« Dans les écoles, les actions de soutien portent sur le français et les mathématiques. Elles font l'objet de séances de travaux particuliers au cours desquels les élèves concernés sont réunis en groupes d'effectif restreint permettant un enseignement approprié à leur cas. » (art. 2)

---

(1) Circulaire du 2 août 1977 B.O.E.N. 30
(2) Décret du 28.12.1976 (J.O. du 4 janvier art. 19 et 22)
(3) Arrêté du 28.03.77 — B.O. 13

La circulaire annexée [4] prévoit sans ambiguïté la catégorie d'enfants concernée: «Il s'agit en l'occurrence d'élèves qui ont leur place dans une classe normale mais à l'égard desquels il y a lieu de recourir, dans le cadre même des activités de cette classe, soit de façon suivie, soit temporairement, à des pratiques scolaires qui visent plus spécialement à les aider à surmonter les obstacles auxquels ils se heurtent.» Cette circulaire propose un ensemble de stratégies à mettre en oeuvre allant toutes dans le sens d'une différenciation de l'action, soit au sein de la classe, soit par décloisonnement au sein de l'école. Le Ministère de l'Éducation a d'ailleurs jugé utile de rappeler l'importance de ce texte au niveau du cours préparatoire [5].

Il va par ailleurs de soi que ce souci de prise en compte des différences entre les enfants dans les classes élémentaires ne peut aller de pair avec une programmation rigide des activités et des objectifs à atteindre. Parallèlement les autorités du Ministère de l'Éducation ont donc insisté dans les textes mettant en oeuvre la réforme au plan pédagogique, sur la nécessité de respecter les rythmes d'acquisition très variés des enfants. C'est ainsi que l'on peut lire [6] dans le texte relatif au C.P.:

«les objectifs assignés à ces derniers (les apprentissages instrumentaux), à la fin du cycle préparatoire, pourront ne pas être totalement atteints par certains élèves à l'issue de la première année d'école primaire: la phase correspondante des apprentissages devra se prolonger sur une partie plus ou moins longue (suivant les enfants) de la deuxième année.»

De la même façon le texte relatif au Cycle Élémentaire précise [7]:

«C'est pourquoi les débuts du Cycle élémentaire doivent s'articuler avec souplesse et sans solution de continuité avec le Cycle Préparatoire et même, à l'égard des enfants qui n'ont pas totalement atteint les objectifs de ce dernier, imbriquer ses propres démarches dans celles qui continuent de prendre ces objectifs en charge».

On voit donc que le maître dispose d'une certaine latitude pour organiser en fonction des possibilités des enfants des approches pédagogiques variées sur des objectifs différenciés selon les possibilités des enfants. Une telle attitude pédagogique doit lui éviter de rejeter les enfants qui, pour des raisons variées, «ne suivent pas». Il faudrait ajouter que des textes récents appellent l'attention des maîtres sur des objectifs comportementaux leur suggérant, notamment en ce qui concerne les «activités d'éveil», de ne plus prendre en compte les seules performances «scolaires».

1.3 — Au collège

Tout comme à l'école élémentaire, on va proposer à l'enfant en difficulté une possibilité de «soutien». Il faut remarquer cependant que celui-ci porte également sur la première langue vivante et qu'une heure particulière est prévue à cet effet, des «groupes de niveaux à horaires différenciés» pouvant être constitués [8].

De nombreuses solutions ont par ailleurs été évoquées officiellement, laissant aux chefs d'établissement la responsabilité des aménagements possibles [9]

«— regrouper les élèves présentant des lacunes graves dans des groupes à effectif réduit,

— organiser des actions de soutien complémentaires à l'intention des élèves rencontrant des difficultés particulières,

— constituer, si l'effectif le permet, un groupe distinct en français pour la totalité de l'horaire et, le cas échéant, des structures de groupes de niveaux pour certaines matières,

(4) Circulaire du 28.03.77 — B.O. 13
(5) Circulaire du 16.12.77 — B.O. 46
(6) Arrêté du 18.03.77 — B.O. 12
(7) Arrêté du 7.07.78 — B.O. 30 bis
(8) Circulaire du 19.07.79 — B.O. 30
(9) Circulaire du 6.06.79 — B.O. 24

— prévoir pour les élèves étrangers peu familiarisés avec la langue française une affectation provisoire dans des classes d'adaptation. »

Cette importante palette de moyens ajoutée au fait que l'effectif maximum des classes du cycle d'observation est réduit à 24 élèves et à la spécialisation des enseignants au plan disciplinaire devrait permettre une prise en charge des enfants à problèmes non spécifiques.

2 — Le problème peut être résolu au sein de l'école en faisant appel à des pédagogues spécialisés

2.1 — À l'école maternelle et à l'école élémentaire

Si la solution aux difficultés de l'enfant ne peut être trouvée par le maître ou par l'équipe éducative et s'il en existe un dans l'école, le maître va se tourner vers le G.A.P.P. ou Groupe d'Aide Psycho Pédagogique dont la composition et le rôle sont définis dans deux textes fondamentaux [10] et [11]. Le G.A.P.P. est une équipe constituée, pour une école ou pour un groupe d'écoles (pour une moyenne de 100 élèves), de trois personnes en général : un psychologue scolaire, un rééducateur en psycho-pédagogie, un rééducateur en psycho-motricité (R.P.P. et R.P.M.). Ces instituteurs spécialisés (voir annexe I) sont chargés d'aider des enfants ayant des difficultés par des actions spécialisées, tout en les maintenant dans le milieu scolaire normal, parmi leurs camarades, agissant pendant des temps relativement courts soit sur de petits groupes soit en action individualisée.

Ce qui fait l'originalité de cette équipe, c'est qu'elle ne doit pas se « contenter » d'avoir une action sur l'enfant, mais qu'elle doit associer à son action toutes les personnes intéressées par l'éducation de l'enfant qu'elle prend en charge et tout particulièrement le maître qui continue de l'accueillir dans sa classe ; « mais le maintien en milieu ordinaire ne peut avoir d'efficacité qu'à la double condition qu'il soit voulu par le maître responsable de la classe et que des appuis et des soutiens qualifiés soient apportés à la fois aux enfants en difficulté et aux maîtres qui les prennent en charge. Tel doit être le rôle des G.A.P.P. qui correspondent à une nouvelle phase transitoire dans la transformation de l'école dans son ensemble ».

On voit bien là le souci du législateur qui a voulu donner aux maîtres non seulement un moyen pour aider les enfants en difficulté, mais aussi pour les aider à mieux prendre en charge ces enfants.

Le G.A.P.P. apparaît alors comme un moyen très subtil de concertation dans l'école, ses membres devant être à même d'intervenir dans les classes pour observer les enfants afin de dégager *avec* le maître les meilleures solutions possibles.

Enfin, le G.A.P.P. s'inscrit dans une stratégie de prévention et d'adaptation, ce qui justifie qu'il exerce son activité essentiellement sur l'école maternelle et sur le cycle préparatoire. Tous les textes relatifs à ces niveaux font d'ailleurs explicitement référence à la nécessité de la concertation avec le G.A.P.P.

La circulaire du 9 février 1970 prévoit cependant que « d'autres enfants, qui sont dans une situation plus grave, ont besoin pour un temps, d'être retirés de la classe normale qui ne peut ni ne doit s'adapter à eux, et d'être placés temporairement dans une classe spéciale où tout sera mis en oeuvre pour leur faire faire les acquisitions et les expériences qui leur permettront ultérieurement de réintégrer avec toutes chances de succès l'enseignement normal. Tel est l'objectif des « *classes d'adaptation* ». La prise en charge est donc ici plus « massive » que dans le G.A.P.P. et, au niveau des écoles

(10) Circulaire du 9.02.70 — B.O. 8
(11) Circulaire du 25.05.76 — B.O. 22

maternelles le texte prévoit des classes d'adaptation pour handicapés physiques (déficients visuels et déficients auditifs), d'autres pour des enfants «rencontrant des difficultés de développement ou classes d'attente», d'autres enfin pour des enfants «rencontrant des difficultés d'ordre relationnel».

Dans les écoles élémentaires deux catégories de classes d'adaptation sont prévues:

— des classes pour des enfants mis en situation d'échec par les difficultés de développement intellectuel,

— des classes pour enfants recontrant des difficultés d'ordre relationnel.

Il est intéressant de noter que le texte précise pour la première catégorie l'objectif général et les moyens à mettre en oeuvre:

«Leur objectif est, au moyen d'un enseignement adapté à chaque personnalité, mettant l'accent sur la communication et exploitant au maximum les ressources d'un milieu stimulant, de réduire les retards provoqués par les conditions dans lesquelles l'enfant s'est développé, afin de le réinsérer dans toute la mesure du possible dans une classe normale et de permettre que seuls ceux dont le retard s'est avéré irréductible soient dirigés vers une classe de Déficients Intellectuels.»

2.2 — Au collège

À ce niveau, le G.A.P.P. n'existe pas mais la circulaire du 9 février 1970 a prévu la création de classes d'adaptation pour «des enfants d'intelligence normale en situation d'échec scolaire global ou sélectif pour des raisons d'ordre relationnel».

«Il ne s'agit ni de classes de rattrapage ni de classes pour retardés scolaires ni de passerelles entre deux types d'enseignement, mais de classes dont la vocation est, d'une part, de soutenir une action thérapeutique précise conduite simultanément par une équipe médico-psycho-pédagogique compétente (C.M.P.P., Centre Médico-Psycho-Pédagogique, Centre de rééducation) et de favoriser la résolution de problèmes affectifs qui compromettent la scolarité de l'élève, d'autre part, de constituer une post-cure permettant une réadaptation progressive à l'enseignement normal d'enfants qui l'auraient quitté». Le professeur principal de ces classes a suivi un stage de spécialisation dans un Centre National de Formation.

Les textes organisant les G.A.P.P. et les classes d'adaptation prévoyaient que l'admission des enfants se faisait par le canal des Commissions médico-pédagogiques compétentes. L'application de la Loi du 30 juin 1975 a rendu caduques ces dispositions, les enfants relevant de l'adaptation n'étant pas considérés comme handicapés. C'est donc au niveau de l'école que les mesures d'orientation temporaire sont décidées par concertation entre les maîtres des classes régulières et les enseignants spécialisés. (voir annexe III)

3 — Le problème ne peut être apparemment résolu qu'en milieu d'Éducation Spéciale

Le cas de l'enfant ou de l'adolescent pose alors un problème d'orientation spécifique dont la décision est prise par une Commission d'Éducation Spéciale (article 6 de la Loi du 30 juin 1975) implantée dans chaque département, assistée d'un certain nombre de commissions de circonscriptions.

3.1 — Les commissions de l'Éducation Spéciale

3.1.1. — La commission départementale de l'Éducation Spéciale
(C.D.E.S.)

Elle comprend 12 membres nommés par le Préfet dans le respect de la bipolarité Éducation/Santé, faisant une place aux représentants des organismes d'Assurance Maladie et d'Aide Sociale et à ceux des Associations de parents d'enfants inadaptés.

Elle désigne les établissements dispensant l'Éducation Spéciale correspondant le mieux aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent dont elle a examiné le cas.

Elle décide de l'attribution d'une allocation d'Éducation Spéciale [12] et de la prise en charge par les organismes de Sécurité Sociale et d'Aide Sociale des frais qu'entraîne le placement de l'enfant dans des établissements spécialisés quand ceux-ci dispensent des soins médicaux.

Elle est assistée d'une équipe technique qui instruit les dossiers et se charge des contacts avec la famille et peut déléguer une partie de ses attributions aux commissions de circonscriptions d'Education Spéciale, dont on distinue deux catégories:

3.1.2. — Celles compétentes pour les enfants relevant de l'enseignement préscolaire et élémentaire (*Commissions de Circonscription Préscolaire et Élémentaire — C.C.P.E.*), placées sous la présidence d'un Inspecteur Départemental de l'Education et implantées généralement dans chaque circonscription d'inspection.

3.1.3 — Celles compétentes pour les enfants relevant de l'Enseignement du Second Degré (*Commissions de Circonscription du Second Degré — C.C.S.D.*), placées sous la présidence de l'Inspecteur d'Académie du département. (On en trouve une ou plusieurs par département selon les cas.)

Il faut noter que ces commissions ne peuvent, ni orienter les enfants ou les adolescents vers des établissements nécessitant une prise en charge médicalisée, ni décider de l'attribution de l'Allocation d'Éducation Spécialisée.

3.1.4. — Les circulaires d'application de la Loi en ce qui concerne le fonctionnement des commissions [13] — [14] insistent impérativement sur la nécessité de la concertation qui doit s'établir entre les équipes éducatives des établissements d'enseignement, l'équipe technique, les secrétariats des commissions et les parents de l'enfant concerné afin que ces derniers aient le plus grand libre choix du placement de leur enfant et soient convaincus de son bien-fondé. On peut lire [14]:

«Mais la recherche de l'acquiescement réel des parents à cette saisine (celle de la commission de placement) doit être une règle absolue. Elle ne doit pas se limiter à une demande purement formelle d'accord de la famille mais se réaliser au travers d'un travail continu auprès des familles... Le principe de la liberté de choix laissée aux parents entre les établissements de même type quelle que soit leur localisation géographique est clairement posé par la loi.»

Il faut enfin noter que ces commissions ne sont compétentes que pour les enfants qui sont considérés comme handicapés [13], c'est-à-dire:

«La loi s'applique aux seuls handicapés physiques, sensoriels ou mentaux. Les commissions ne sont donc pas compétentes à l'égard des enfants qui relèvent des établissements ou service à caractère social (maisons d'enfants à caractère social, foyers départementaux de l'enfance, écoles nationales à caractère social, placements familiaux non spécialisés)»

Il va de soi que les enfants et adolescents présentant des troubles psychiatriques (hôpitaux de jour), voire des troubles du comportement et de la conduite, et tous ceux qui relèvent d'un placement temporaire pour raison médicale dans des établissements de soins ou de cure, ne relèvent pas de la compétence de ces commissions. Il en va de même des enfants et adolescents relevant de la justice au titre de l'enfance délinquante ou de l'enfance en danger [15].

(12) Circulaire du 8 octobre 1976 — B.O. 42
(13) Circulaire du 22.04.75 — B.O. 18
(14) Circulaire du 14.11.79 — B.O. 43
(15) Circulaire du 16 mai 1977 — B.O. 25

3.1.5. — Pour nous résumer et sur un plan pratique les orientations se font de la façon suivante (voir organigramme annexe III):

- L'équipe éducative, le médecin, les parents ou toute personne ayant à connaître de l'enfant, saisit la Commission de Circonscription (C.C.P.E ou C.C.S.D. selon le niveau de l'enfant). Celle-ci, par l'intermédiaire de son secrétariat, instruit un dossier en accord avec la famille. Ce dossier comprend toutes les pièces propres à proposer une orientation au bénéfice de l'enfant (pièces médicales, psychologiques, pédagogiques, sociales).
- Les commissions de circonscription sont compétentes dans la mesure où il n'y a pas nécessité d'une prise en charge thérapeutique. Elles placent alors, avec l'accord de la famille, l'enfant dans un établissement de l'Education Nationale spécialisé, ou dans une classe spécialisée annexée à une école régulière.
- Les commissions de circonscription ne sont pas compétentes s'il y a nécessité de soins médicaux (d'ordre physique ou psychique), elles transmettent alors le dossier à la C.D.E.S. qui oriente et place l'enfant ou l'adolescent.

Il va de soi que dans un certain nombre de cas pour lesquels une prise en charge par l'assurance maladie est d'emblée évidente, la saisine de la C.D.E.S. se fait directement.

3.2 — Les orientations possibles aux différents niveaux de la scolarité

Du fait des raisons exposées précédemment, on distingue administrativement et pratiquement deux catégories d'orientation:

- celles pratiquées vers des établissements ou classes de l'Education Nationale,
- celles pratiquées vers des établissements avec prise en charge au titre de l'assurance maladie.

3.2.1 — Orientations vers les classes spécialisées annexées aux écoles ou vers les établissements de l'Education Nationale

3.2.1.1 — Au niveau pré-élémentaire: Il n'existe pas de structure, l'école maternelle étant, répétons-le, très acceptante.

3.2.1.2 — Au niveau élémentaire:

— Les C.C.P.E. peuvent orienter vers *les classes de perfectionnement* annexées aux écoles élémentaires, créées par la loi du 15 avril 1909 pour «des enfants arriérés des deux sexes» et n'accueillant pas plus de 15 élèves. Le texte organisant les «programmes» et méthodes d'enseignement dans ces classes (Arrêté du 12 août 1964) précise: «On convient que les enfants débiles doivent avoir un Q.I. situé entre 50 et 75 aux tests verbaux de Binet et Simon».

Ce texte insiste avant la lettre sur la nécessité d'une pédagogie de l'éveil et de l'expression spontanée, sur l'épanouissement de la personne de l'enfant, sur la nécessité de permettre l'expression de soi, la relation avec autrui, l'intégration au monde social et le recours à des techniques de pédagogie que nous qualifierons actuellement de «différenciées».

Pratiquement les enfants sont en général orientés vers ces classes après un échec important et massif dans l'apprentissage de la lecture. Il n'est pas rare de trouver sur un secteur 3 classes de perfectionnement permettant une ventilation des enfants par niveaux d'âge (7/8 - 9/10 - 11/12 ans).

— Elles peuvent également orienter vers *les classes spéciales annexées aux écoles* pour l'accueil d'enfants handicapés dans lesquelles ils bénéficient d'un appareillage et de techniques d'enseignement particuliers: On trouve ainsi des classes annexées pour défi-

cients visuels, pour déficients auditifs, pour déficients moteurs. Elles permettent évidemment d'éviter l'internement de l'enfant et de le laisser dans son milieu naturel, les soins médicaux ou paramédicaux étant assurés à l'extérieur le cas échéant. Le texte créant ces classes et rappelant l'opportunité de la création des classes de perfectionnement (« modalités de scolarisation des enfants inadaptés » — circulaire du 21 septembre 1965), toujours d'actualité, rappelait :

« L'axe principal de l'effort à entreprendre est donc la création de classes spéciales d'externat annexées aux établissements scolaires ordinaires des différents niveaux, dans tous les cas où la nature du handicap des enfants et la concentration des effectifs le permettent ».

Ce même texte prévoyait l'implantation moyenne « d'une classe pour chacune des catégories d'élèves précitées pour une zone urbaine d'au moins 40 à 50 000 habitants ». Elle prévoyait de la même façon une classe de perfectionnement pour un groupe de 10 classes...

3.2.1.3 — Au niveau de l'enseignement secondaire (pratiquement à partir de 12 ans) ; les C.C.P.E. ou les C.C.S.D., selon les délégations accordées par la C.D.E.S., peuvent orienter les « élèves Déficients Intellectuels Légers des deux sexes à la sortie des classes de perfectionnement vers *les Sections d'Education Spécialisée* (*S.E.S.*) annexées aux collèges d'enseignement secondaire ».

Ces sections, organisées par la circulaire du 27 décembre 1967 accueillent de 90 à 96 élèves, plus rarement en zone rurale de 48 à 64 élèves et sont implantées pour une population scolaire actualisée de 1200 élèves [16]. Aux enfants ayant dépassé 14 ans, elles offrent une « préparation à une activité professionnelle » le but étant « de mettre les adolescents en mesure d'exercer ultérieurement un métier ou, à défaut, de tenir un poste de travail ».

Pour 96 élèves, on trouve donc au plan architectural 4 salles de classes (de chacune 16 élèves en enseignement général), 4 ateliers (2 mixtes et 2 pour les garçons) ayant chacun 8 postes de travail. L'équipe d'encadrement est constituée d'un responsable pédagogique totalement déchargé de classe, de quatre instituteurs spécialisés, de quatre professeurs d'atelier. Cet ensemble très cohérent est le plus souvent intégré à un CES.

Tout comme en ce qui concerne les déficients physiques et sensoriels de niveau élémentaire, la circulaire du 21 septembre 1965 avait prévu d'implanter « au niveau du premier cycle une série complète de sections de la sixième à la troisième pour chacune des catégories d'enfants précitées, dans un ou plusieurs CES pour une zone urbaine d'au moins 150 à 200 000 habitants. » Cette implantation n'a pas été réalisée avec la rigueur appliquée à la mise en place des S.E.S. (voir annexe V)

3.2.1.4 — Au niveau des enseignants élémentaire et secondaire, orientation vers les *Ecoles Nationales de Perfectionnement* (*E.N.P.*). Les C.C.P.E. et les C.C.S.D. proposent des admissions vers des établissements avec internat d'une capacité de 150 à 180 enfants et / ou adolescents, et spécialisés par handicap. On trouve ainsi des E.N.P. pour Déficients Intellectuels Légers, Déficients Intellectuels Moyens, Déficients Visuels, Déficients Auditifs, Cas Sociaux, Troubles du Comportement et de la Conduite, Handicapés Moteurs.

Le personnel relève entièrement du Ministère de l'Éducation (y compris les éducateurs en internat) et il assure tant une formation élémentaire que secondaire ou technique selon les cas. Dans certains établissements il existe une prise en charge médicale, l'école comportant alors un secteur privé avec prise en charge par la Sécurité Sociale.

(16) Circulaire du 18 novembre 1975 — B.O. 43

3.2.2 — *Orientation vers des établissements spécialisés avec prise en charge par l'assurance maladie*

Ces placements sont décidés par la C.D.E.S. dans un certain nombre d'établissements dont on trouvera la classification en annexe (annexe II).

Il faut insister sur le fait que tous ces établissements possèdent un secteur scolaire, public ou privé, ayant dû passer avec l'Education Nationale soit une convention au titre du secteur public, soit un contrat au titre du secteur privé [17], ou encore, lorsqu'ils reçoivent des enfants n'entrant pas dans le champ de l'application de la Loi, un protocole d'accord [18].

Il est important de noter que tous les enfants quel que soit leur handicap reçoivent donc une éducation placée sous le contrôle de l'État par l'intermédiaire des Inspecteurs Départementaux chargés de l'Adaptation et de l'Éducation Spécialisée. La Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées n'exclut pas en effet les Déficients Intellectuels Profonds qui jusqu'alors ne bénéficiaient pas d'une action pédagogique. Pour répondre aux besoins, le Ministère de l'Éducation a créé en 1978 1800 postes d'enseignants spécialisés sur lesquels ont souvent été intégrés des personnels du secteur éducatif pris en charge précédemment par le budget des établissements [17]. Cette mesure devrait s'étendre, dans les années qui viennent, aux moniteurs dispensant aux adolescents au-delà de 14 ans une éducation manuelle et technique préprofessionnelle.

Ainsi, tout au long de sa scolarité, l'enfant ou l'adolescent présentant des difficultés d'adaptation ou des handicaps divers a la possibilité d'être orienté vers des structures conçues pour répondre à ses besoins, le désir et la volonté des parents devant toujours être pris en compte et les solutions d'adaptation devant être le plus longtemps possible privilégiées.

Comme souvent, la cohérence et la valeur de l'ensemble de ce système dépendent en grande partie de l'importance des équipements réellement mis en place et de la qualité des personnels en poste.

---

(17) Circulaire du 8.06.78 — B.O. 25
(18) Circulaire du 24.06.61

Quelques réflexions quant à une approche qualitative des structures de l'A.E.S. en France

On peut se demander si dans les structures de l'adaptation mises en place en France, l'action pédagogique est bien conforme à l'esprit qui les a suscitées, appréciation évidemment toute relative et ne pouvant prétendre à faire état de toutes les situations.

1 — Les structures d'adaptation au sein de l'école

L'évolution de la notion d'inadaptation, liée elle-même à l'évolution de la société et de l'école depuis une dizaine d'années a fait privilégier les classes d'adaptation au détriment des classes de perfectionnement et a vu le développement des GAPP.

Ces structures donnent globalement satisfaction si on en juge par les demandes nombreuses qui sont faites en vue de leur création, tant par les enseignants que par les associations de parents d'élèves, mais il faut remarquer qu'on ne dispose à leur sujet d'aucun travail longitudinal pouvant nous éclairer quant à leur « efficacité » d'ailleurs souvent contestée au plan idéologique. Force est de reconnaître que leur mise en place repose encore actuellement beaucoup plus sur un acte de foi, qu'il faut continuer de pratiquer, que sur une appréciation objective de leur pertinence.

Les questions auxquelles on devrait pouvoir répondre positivement face à ces structures pourraient être les suivantes :

— En quoi l'action de l'enseignant est-elle basée sur une observation psychologique et comportementale visant à prendre en considération l'enfant dans son individualité, aboutissant à une stratégie pédagogique permettant notamment de différencier soutien et rattrapage?

— Comment et en quoi ces structures d'adaptation agissent-elles de façon dynamique sur la pédagogie « régulière » pour l'amener à être plus ouverte aux différences et partant plus sensible à une pédagogie différenciée?

Sans vouloir généraliser ce qui relève en grande partie de facteurs humains locaux, le groupe COPIE peut cependant s'étonner de trouver dans telle classe dite « d'adaptation » des enfants ayant de 8 à... 14 ans, le garçon de 14 ans s'y trouvant depuis 5 ans, d'y observer un enseignement de type collectif, extrêmement rigide et vertical, visant selon les dires de l'enseignante dont la bonne volonté ne peut être mise en cause « à obtenir un travail propre, à réduire les réactions oppositionnelles, à obtenir l'attention par la répétition, à éviter les conflits par le cloisonnement »!

On peut également regretter qu'au plan général on n'obtienne que des réponses très floues à toutes les questions posées quant à l'action des GAPP et que, surtout, l'impact du GAPP sur l'équipe éducative soit impalpable pour des raisons humaines bien compréhensibles, les membres du GAPP ne voulant pas « brusquer » leurs collègues instituteurs... Comment se fait, dans ce cas, le partage entre pédagogie d'adaptation et soutien? Un GAPP est-il utile là où n'existe pas d'équipe éducative? Ne va-t-il pas à l'encontre du but recherché, ne faisant que permettre à l'enseignant, sans remise en cause, de se décharger de l'élève en difficulté avec une bonne conscience d'autant plus forte que les enfants ne sont pas « marginalisés »?

2 — Les classes annexées

Ce sont essentiellement les classes de perfectionnement au niveau élémentaire, après une période de forte croissance (1914 : 25 classes — 1938 : 240 — 1951 : 1145 — 1963 : 4023 — 1978 : 2000) elles abordent une

période de régression, au profit des classes d'adaptation.

Là encore, la structure mise en place devrait permettre de répondre de façon affirmative à des questions essentielles telles que:

— Cette structure spécialisée permet-elle, du fait du faible effectif, une prise en charge aussi individualisée que possible des enfants dans les domaines suivants:
  — apprentissage de la lecture et de la langue écrite
  — place faite à « l'éveil » dont l'importance est déjà évoquée dans les textes de 1969.

— Les méthodes employées se différencient-elles nettement de celles qui sont employées dans l'enseignement ordinaire, les enfants y ayant échoué, notamment dans les domaines suivants:
  — apprentissage de la lecture et de la langue écrite
  — place faite à « l'éveil » dont l'importance est déjà évoquée dans les textes de 1969.

En fait, on constate encore plus souvent qu'on pratique une pédagogie plus attentive mais encore collective, simplement plus « lente », et il demeure rare de trouver des enseignants de perfectionnement disposant de ressources variées et novatrices en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. La place de l'éveil est souvent embryonnaire, tout l'accent étant mis par l'enseignant sur le « rattrapage » dans les matières « fondamentales ».

Si par ailleurs l'utilisation du « décloisonnement » dans ces classes s'exerce effectivement pour quelques activités (notamment EPS et travaux manuels), on ne peut dire que ce soit là pratique courante.

3 — Les établissements de l'éducation spécialisée (SES)

Du fait de leur cohérence, de la richesse de leurs moyens, de la clarté de leurs objectifs liés notamment à une initiation professionnelle, de l'homogénéité comportementale de leur population (« D.I.L. » surtout, sans troubles associés), les SES donnent globalement satisfaction, bien que là encore on ne dispose d'aucune étude longitudinale quant à l'insertion socio-professionnelle et au « devenu » des adolescents qui en sortent.

Cette structure est en évolution constante (146 en 1969/70, 1038 en 1976/77, 1310 en 1980/81), mais il est évident qu'en l'absence de SES, les enfants qui devraient en relever et qui sont restés dans le système élémentaire, soit en classe de perfectionnement, soit dans un fond de classe de cours élémentaire ou de cours moyen, jusqu'à 14 ans, se retrouvent dans les classes de CPPN dès qu'ils atteignent l'âge de 14 ans.

Il faut noter que la mise en place des mini SES (48 et 64) permet de pourvoir les zones rurales sous-équipées jusqu'à présent.

Les problèmes pédagogiques relevés précédemment pour les classes de perfectionnement semblent ici moins importants pour plusieurs raisons:

— existence d'un responsable pédagogique totalement déchargé de classe et bien formé après une sélection sévère;
— temps institutionnellement prévu de rencontre entre les enseignants de la SES (1h à 2h par semaine) englobant les professeurs techniques et forçant à la liaison classe-atelier qui, avec la pratique des stages en entreprise, ouvrent nécessairement la pédagogie et forcent l'interrogation et la concertation;
— pratique fréquente du décloisonnement pour l'apprentissage ou le perfectionnement de la lecture.

Le seul problème majeur de la SES semble demeurer actuellement celui de la ségrégation à l'intérieur du collège, bien que les partis architecturaux les plus récents aillent dans le sens avoué de l'intégration « physique » des adolescents.

En conclusion

Après ce rapide tour d'horizon, on peut se demander si les problèmes de la pédagogie d'adaptation, très proches de ceux de la pédagogie de soutien ne sont pas en fait ceux de la pédagogie «tout court» ou plus exactement «des pédagogies»: problème social global selon les politiques, problème de moyens selon les enseignants et les parents d'élèves, problèmes liés à une absence d'approches différenciées basées sur des modes de relations différents selon les pédagogues.

On peut légitimement se demander si, pour être résolu, le problème ne doit pas alors être relié à celui que pose l'école dans son ensemble.

Annexes

Annexe I : Les personnels de l'Éducation Spécialisée

Annexe II : Les établissements pour handicapés

Annexe III : Les structures d'orientation de l'A.E.S.

Annexe IV : Les structures de l'A.E.S.

Annexe V : Situation quantitative de l'A.E.S. en France

Annexe I

LES PERSONNELS DE L'ADAPTATION ET DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE

— *Les Instituteurs et Éducateurs en Internat* spécialisés de l'Education Nationale sont des instituteurs titulaires formés durant un stage d'une année dans des centres nationaux ou régionaux dans les options suivantes:

Déficients Intellectuels
Déficients Psychiques Profonds
Déficients Physiques
Handicapés moteurs
Handicapés visuels
Handicapés auditifs
Handicapés Sociaux
Troubles du Comportement et de la Conduite
Rééducateur en psycho-pédagogie.

À l'issue de leur année de stage, ils subissent les épreuves théoriques du C.A.E.I. (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement aux Enfants Inadaptés), puis, à l'issue d'un stage d'un an en responsabilité dans une classe spéciale correspondant à leur option, ils passent les épreuves pratiques du C.A.E.I.

— *Les Rééducateurs en Psycho-Motricité* sont des instituteurs titulaires du C.A.E.I. qui suivent un stage supplémentaire d'une année dans cette option.

— *Les Psychologues scolaires* sont des instituteurs titulaires qui reçoivent une formation universitaire adaptée en deux années.

— *Les Professeurs* enseignant dans les classes d'adaptation des collèges, sont des professeurs de collège ayant suivi un stage d'un an dans un Centre National de formation.

— *Les Directeurs d'Etablissements Spécialisés* sont des instituteurs titulaires du C.A.E.I. ayant suivi un stage supplémentaire d'un an de formation dans un Centre National de formation.

Annexe II

LES ÉTABLISSEMENTS POUR HANDICAPÉS

Établissements relevant de la Direction Générale de la Santé

— Maison d'enfants à caractère sanitaire pour des placements temporaires ou permanents de type spécialisé (de cure thermale, pour affection des voies respiratoires non tuberculeuse, pour diabétiques, pour épileptiques, pour séquelles de rhumatisme articulatoire, etc.), etc...
— Etablissements de lutte antituberculeuse (sanatorium, préventorium, aérium, etc.), etc...
— Lutte contre les maladies mentales (hôpitaux de jour)

Établissements relevant de la Direction de l'Aide Sociale

— De dépistage et de soins (Centre Médico-Psycho-Pédagogique)
— Pour l'enfance inadaptée (Instituts Médico-Pédagogiques et Médico-Professionnels pour enfants présentant des déficiences intellectuelles — Instituts de Rééducation pour enfants présentant des troubles du comportement — Instituts d'Education Motrice — Etablissements pour enfants ou adolescents atteints de déficiences sensorielles)

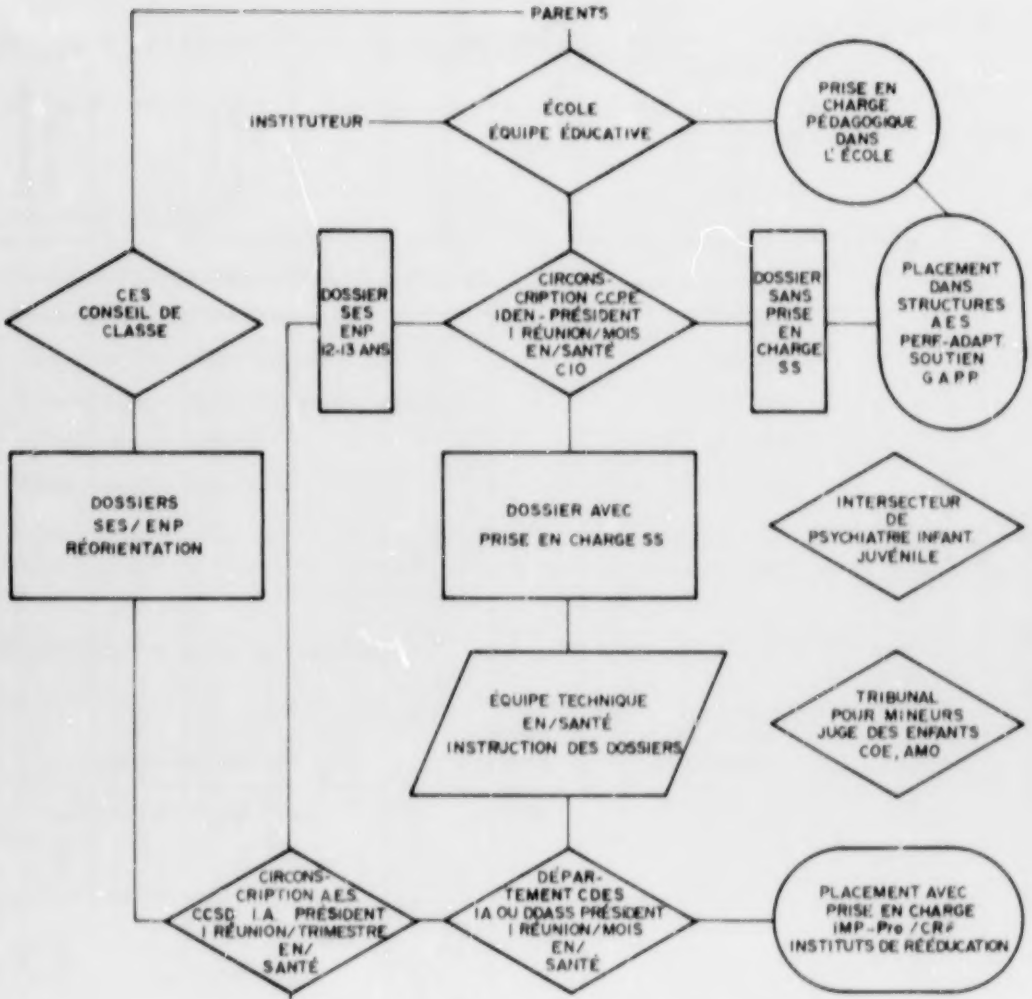
Établissements relevant de la Direction de l'Action Sociale

— Foyers Départementaux
— Maisons pour cas sociaux
— Écoles de plein air avec internat

Établissements relevant du Ministère de la Justice

— Centres d'observation de l'Éducation Surveillée
— Institutions publiques d'Éducation surveillée

ANNEXE III : LES STRUCTURES D'ORIENTATION DE L'A.E.S.

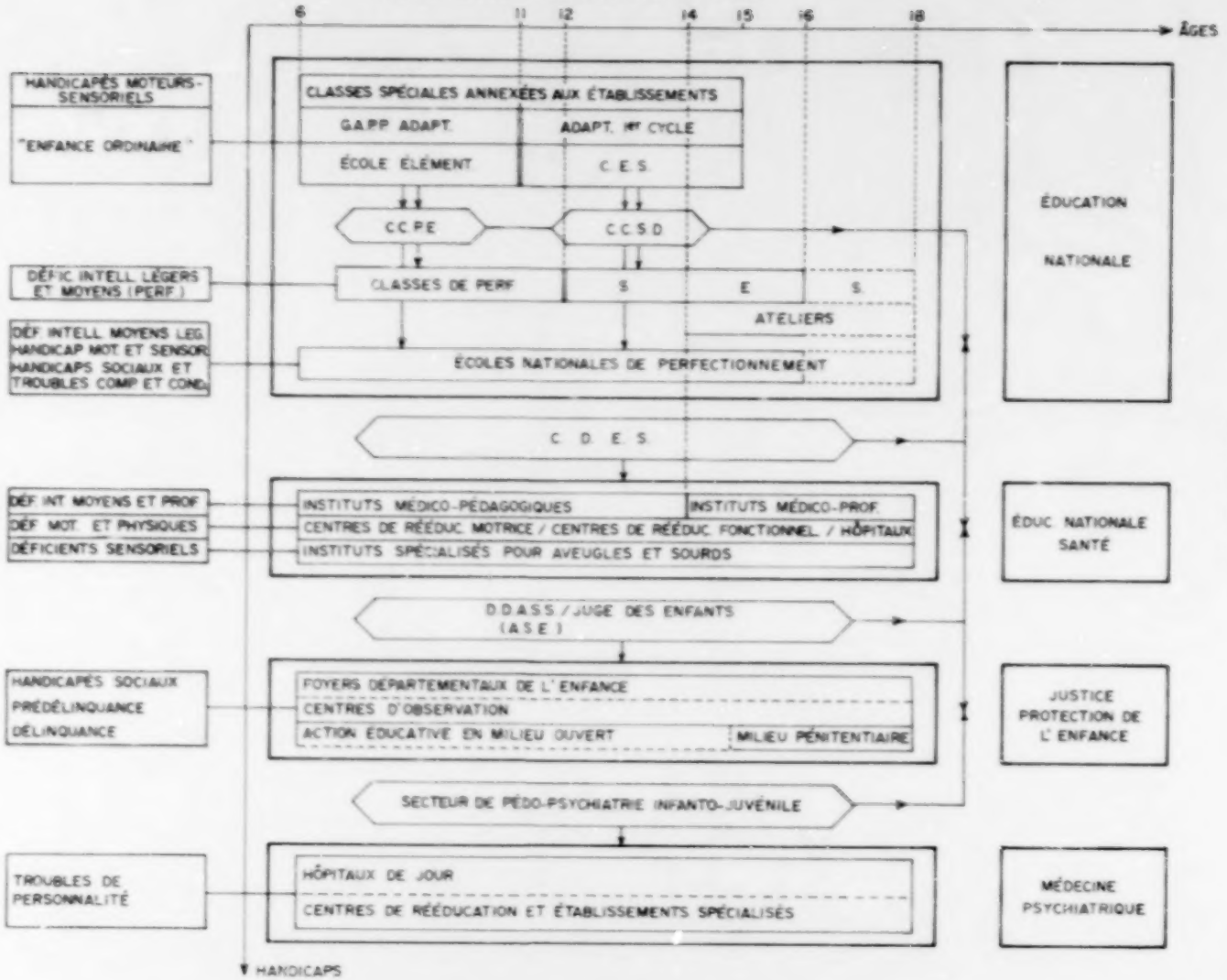


AES	ADAPTATION ÉDUCATION SPÉCIALE
AMO	ASSISTANCE EN MILIEU OUVERT
CIO	CENTRE D'INFORMATION ET D'ORIENTATION
COE	COMMISSION D'ORIENTATION ÉDUCATIVE
CRF	CENTRE DE RÉÉDUCATION FONCTIONNELLE
DDASS	DIRECTEUR DE L'ACTION SANITAIRE ET SOCIALE
ENP	ÉCOLE NATIONALE DE PERFECTIONNEMENT
GAPP	GROUPE D'AIDE PSYCHO PÉDAGOGIQUE
IA	INSPECTEUR D'ACADÉMIE
IDEN	INSPECTEUR DÉPARTEMENTAL DE L'ÉDUCATION NATIONALE
IMPPro	INSTITUT MÉDICO PÉDAGOGIQUE PROF
SES	SECTION D'ÉDUCATION SPÉCIALE
SS	SÉCURITÉ SOCIALE

CCPE	COMMISSION DE CIRCONSCRIPTION PRÉÉLÉMENTAIRE ET ÉLÉMENTAIRE
CCSD	COMMISSION DE CIRCONSCRIPTION SECOND DEGRÉ
CDES	COMMISSION DÉPARTEMENTALE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALE

ANNEXE IV

LES STRUCTURES DE L'AES



Annexe V

SITUATION QUANTITATIVE DE L'AES EN FRANCE

Toutes les données ci-après sont extraites des notes d'information du SEIS 80.20 - du 26.05.80 et 80.41 - du 17.11.80.

1. Données générales

Nombre d'enfants accueillis en France par niveaux:

Enseignement pré-élémentaire	:	2 093 285
Enseignement élémentaire	:	3 985 322
Enseignement Second degré (+ lycées)	:	3 993 542
Enseignement Spécial (1)	:	423 183
Enseignement Spécial (2)	:	172 829

On constate que la population considérée comme «inadaptée» et/ou «handicapée» placée dans des classes ou établissements prévus à cet effet représente *4,03% de la totalité de la population scolarisée* (423 183/10 495 332).

2. Répartition par types de handicaps

Type de handicaps	Nombre d'élèves	% / total handicapés	% / population scolaire
Handicaps physiques sensoriels ou moteurs	43 380	10,2%	4‰
Déficients intellectuels légers	211 878	50%	2%
Déficients «moyens/profonds»	78 398	18,5%	7‰
Cas sociaux-T.C.C., troubles psychiques	89 537	21,1%	8‰

On constate la place considérable prise par les Déficients Intellectuels Légers, le nombre lui-même étant sujet à caution eu égard au «flou» qui entoure cette notion. Ces élèves, notamment

(1) Ce nombre comprend les élèves placés tant dans l'enseignement annexé aux établissements (SES — Classes de l'enseignement élémentaire) que les élèves placés dans les établissements spécialisés autonomes à prix de journée. Il ne prend pas en compte la population des GAPP.

(2) Ce nombre ne reflète que la situation des enfants et adolescents placés dans les établissements à prix de journée.

ceux qui sont accueillis dans les SES relèvent-ils réellement de l'éducation spéciale plutôt que de l'adaptation par exemple, voire des mesures de soutien?

Rappelons pour mémoire les conclusions du rapport LENOIR de 1974, quant au nombre de handicapés («Les exclus» — Le Seuil — 1974). Il s'agit là d'une estimation.

Catégories de handicapés	% de la popul. considérée	nb. d'enfants (de 5 à 19 ans)	nb. d'enfants scolarisés en 1979
Handicapés physiques sensoriels ou moteurs	1,67%	170 000	41 369
Déf. intell. légers	3%	380 000	214 122
Déf. moyens / profonds et troubles associés	2 55%	320 000	81 279

3. La pédagogie d'adaptation

• *Les GAPP.* On devrait en dénombrer environ 4 000. On en dénombre 1 536 actuellement (année scolaire 1979/80), encore faut-il signaler que les GAPP ne sont pas toujours complets n'ayant pas tous 3 rééducateurs. (257 en 1971/72 — 1 079 en 1976/77 — 1 536 en 1979/80)

• *Les classes d'adaptation.* Le dénombrement est entièrement flou dans la mesure où nombre de ces classes fonctionnent en classes éclatées, ou en tant que CP à effectif réduit, ou restent déclarées en tant que classes de perfectionnement.

4. Classes spécialisées annexées aux établissements scolaires

Elles accueillent 115 850 enfants et adolescents, soit 27,3% des enfants ou adolescents inadaptés répartis comme suit:

	pré-élément.	élément.	second.	total
Nombre d'enfants	3 090	112 552	0	115 642
% par rapport à la popul. considérée	2,6%	97,3%		≃ 100
% par rapport à la totalité de la popul. scol. correspondante	1,4%	2,8%		

Ce tableau montre qu'en fait seul le niveau élémentaire présente un réseau d'accueil (classes de perfectionnement et d'adaptation sans que le partage puisse être fait par ce tableau). On constate que le secteur d'adaptation du Second degré est inexistant. On peut en déduire que les élèves relevant d'un enseignement d'adaptation à ce niveau sont, ou bien placés dans des établissements spécialisés, où ils ne devraient pas toujours être, ou «mêlés» à la cohorte et grossissant le lot des adolescents relevant du «soutien».

5. Etablissements scolaires spécialisés non soumis à prix de journée et ne relevant que du Ministère de l'Education
(secteur public ou privé et y compris les SES et les ENP)

Ils accueillent 134 504 enfants et adolescents, soit 31,7% de la totalité de la population des «inadaptés» et/ou «handicapés».

	pré-élém.	élément.	second.	total
Nombre d'enfants ou d'adolescents	782	9 906	122 965	133 653
% par rapport à la population considérée	5‰	7,4%	92%	≃100
% par rapport à la totalité de la population scolaire corresp.	3‰	2,4‰	3%	/

Le niveau secondaire est ici largement représenté grâce aux SES (111 147 élèves), ce secteur étant en accroissement constant.

On doit supposer que l'essentiel de la cohorte des enfants accueillis dans les classes annexées aux écoles se retrouve ici dans les SES. Il va de soi que, ne pouvant départager dans cette cohorte les enfants «réellement» DIL (1) et provenant des classes de perfectionnement, de ceux provenant des structures d'adaptation (GAPP et classes), on est contraint de supposer que la population accueillie dans ces structures et celle qui «reste» dans le collège unique se départagent selon des critères difficilement attribuables à une inadaptation solidement avérée.

6. Établissements spécialisés pour handicapés (moteurs, sensoriels, mentaux, psychiques, relationnels et sociaux) dépendant du Ministère de la Santé.

Ils accueillent 172 829 enfants et adolescents, soit 40,8% de la population des élèves inadaptés et/ou handicapés.

(1) Déficients Intellectuels Légers

	pré-élém.	élém.	second.	hors niveaux
Nombre d'enfants ou d'adolescents	16 111	64 661	29 802	62 255
% par rapport à la population considérée	9,3%	37,4%	17,2%	36,02%
% par rapport à la totalité de la population scolaire correspondante	7,6‰		1,9%	

On peut considérer cette population comme constituée des enfants et adolescents «indiscutablement» handicapés et ne relevant pas de ce fait de «l'inadaptation scolaire», la prise en charge médicale étant ici première, ce qui explique la part importante des «hors-niveaux», négligeable précédemment (208 pour classes annexées — 851 pour établissements scolaires spécialisés).

7. Enfants et adolescents handicapés et/ou inadaptés intégrés dans l'enseignement normal

	pré-élém.	élém	second.
Nombre d'enfants et d'adolescents	?	?	5 022*
% par rapport à la totalité de la population scolaire correspondante	/	/	1,2‰

* dont 885 en lycée, 2 974 en collège, 1 163 en LEP

On ne dispose actuellement d'aucun renseignement statistique aux niveaux pré-élémentaire et élémentaire; une étude en cours permettra d'obtenir des informations en 1981. Il est à noter qu'au niveau secondaire ce nombre est en accroissement constant (4 300 en 1979).

8.1. Répartition par niveaux et taux de scolarisation, quel que soit le type d'établissement

	pré-élément.	élément.	second degré	hors niveaux
Nombre d'enfants	19 983	187 119	152 767	63 314
% par rapport à la population considérée	4,7%	44,2%	36%	15,1% ≃100
% par rapport à la popul. scolaire correspondante	9‰	4,6%	3,8%	—

8.2. Répartition par tranches d'âges et taux de scolarisation, quel que soit le type d'établissement

	de 2 à 5 ans	de 6 à 10 ans	de 11 à 15 ans	de 15 à 19 ans
Nombre d'enfants	8 763	122 636	232 628	52 793
% par rapport à la population considérée	2%	28,9%	54,9%	12,4% ≃100
% par rapport à la popul. du même âge correspondante	2%	2,9%	5,5%	1,5%
population totale correspond. INSEE	2 958 900	4 212 691	4 228 753	3 410 064

Ces deux tableaux montrent:

— que le nombre d'enfants handicapés et / ou inadaptés croit jusqu'à 15 / 16 ans et qu'au delà il chute de façon évidente, soit que les adolescents aient pris place dans la vie active, soit que leur handicap soit compatible avec une scolarité de second cycle normale;

— que cependant le nombre d'enfants et d'adolescents handicapés accueillis dans le système élémentaire est plus important que dans celui du 1er cycle, ce qui amène à penser que les élèves inadaptés y « stagnent » jusqu'à l'âge de 14 ans, âge auquel ils rejoignent, en absence de SES, les classes de CPPN, CPA.

9. Conclusion

9.1. Il faut souligner que le nombre d'enfants ou d'adolescents « mis en ségrégation » reste relativement faible, la comparaison des conclusions chiffrées du rapport LENOIR avec la réalité pouvant amener à penser qu'il en est ainsi par manque de structures, un autre type de réflexion pouvant faire supposer que le développement des structures d'adaptation et de la politique de « soutien » peut en être la cause.

9.2. Il convient de noter la place considérable prise par les « Déficients Intellectuels Légers » (DIL), l'effort réalisé pour leur accueil au niveau des SES, mais l'absence troublante de structures d'adaptation dans le second degré motivant, entre autres, le problème posé par la politique du soutien à ce niveau.

IV- POUR UNE ÉTUDE GÉNÉRALE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE: TABLEAU SOMMAIRE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE MATERNELLE ET ÉLÉMENTAIRE

On peut dire à la fois que:

- les structures de l'école maternelle et élémentaire en France sont demeurées inchangées depuis près d'un siècle;
- et que: l'esprit du temps surtout, mais aussi des textes, l'ordonnance de 1959, la loi du 11 juillet 1975 et, en ce qui touche à notre problème, la loi du 30 juin 1975 sur «les personnes handicapées», ont ouvert la voie de profonds changements qui vont s'effectuant sous nos yeux.

Stabilité du système; la détermination des étapes et des niveaux de la progression scolaire est la même qu'il y a 60 ans:

- à l'école maternelle, 3 sections, dites de petits, moyens et grands élèves (de 2 à 4 ans, 4 à 5 ans, 5 à 6 ans)
- à l'école primaire, 3 cours, récemment baptisés cycles, couvrant en principe 5 années, par les cycles préparatoire de 6 à 7 ans, élémentaire de 7 à 9 ans, moyen de 9 à 11 ans.

Cette structure résiste, et jusqu'à maintenant elle n'a pas été modifiée; on a écarté aussi bien l'idée de déplacer la frontière entre l'école maternelle et l'école primaire (de 6 ans à 5 ans ou 7 ans) que celle d'instaurer par exemple deux «vitesses» de progression au CP[1], en constituant un CP1 et un CP2 comme il existe des CE1 et 2, CM1 et 2, étapes de progression considérées comme repérables et repérées.

Il doit être bien entendu qu'en France les élèves ne passent pas tous automatiquement, au bout d'une année, d'un degré de la scolarité au degré suivant (et que d'ailleurs le franchissement d'un degré en cours d'année ne se produit que dans des situations exceptionnelles). À l'école élémentaire, des redoublements sont conseillés ou imposés à un certain nombre d'élèves (par exemple à 15% d'entre eux à l'issue du cours préparatoire); c'est manifeste surtout au seuil d'entrée au collège.

On veut (on voudrait?) que l'entrée au collège, qui concerne désormais tous les enfants, signifie l'accomplissement d'une scolarité primaire au CM2, le garant de cet accomplissement étant l'instituteur de cette classe. On s'interroge beaucoup sur les moyens d'évaluation qui peuvent lui être fournis; on travaille, du côté des écoles, du côté des collèges, à en élaborer.

L'existence irrépressible, à l'école primaire, de ce qu'on est convenu récemment de désigner par métaphore, comme un «bourrelet» d'élèves âgés et de faible niveau amène présentement à envisager des mesures de retouche de la structure, soit dans le cycle moyen, soit dans le cycle élémentaire.

(1) Et cela en dépit du texte de la loi du 11 juillet 1975 (art. 3), disant «La période initiale peut être organisée sur une durée variable», qui laisse la question ouverte.

L'ÉCOLE MATERNELLE

Organisation — Conception

Depuis sa création, l'école maternelle française est habilitée à recevoir, sous des conditions d'admission qui ressortissent à des exigences simples de santé et d'hygiène, les enfants dès l'âge de 2 ans révolus.

Cette disposition, exorbitante au regard de ce qui existe dans la majorité des pays «avancés», et qui paraît excessive à une partie des Français, notamment aux zélateurs de l'éducation familiale, trouve ses justifications principalement dans le rôle social imparti à l'école maternelle de nos jours, comme il l'était aux «salles d'asile» des origines.

Pour de nombreuses mères de famille qui travaillent, l'école maternelle à partir de 2 ans, est le relais tout indiqué de la crèche ou de la nourrice; et pour beaucoup d'entre elles, l'avantage pécunaire est d'un poids au moins égal à l'intérêt éducatif. (Pour beaucoup, mais non certes pour toutes: D'où la question que peuvent poser les économistes, s'agissant d'une école non obligatoire, et dès lors qu'une fréquentation amplifiée entre 2 et 3 ans vient à déborder de beaucoup les milieux qu'on peut identifier comme économiquement peu favorisés.)

S'agissant des milieux défavorisés et des milieux socio-culturels qui divergent de la norme, bien des pays en dehors du nôtre admettent une préscolarisation prioritaire, de compensation précoce ou de développement préalable aux apprentissages scolaires. Il se trouve seulement qu'en France on prend ce pari 2 ou 3 ans plus tôt. L'école maternelle entend offrir aux enfants de ces milieux les sollicitations qui leur manquent dans la famille, particulièrement dans le domaine du langage (et il faut bien dire par parenthèse que ce peut être le cas aussi pour des enfants de familles aisées, élevés sans tendresse et moralement abandonnés) et des stimulations sensorimotrices, intellectuelles et de l'imaginaire, plus riches et plus concertées. Insistons d'ailleurs sur la globalité de l'influence d'un environnement construit, comme l'est celui de l'école maternelle. Le très jeune enfant y trouve «un espace de vie et de jeux, des jouets, une nourriture rationnelle en quantité suffisante pour un prix modique (et dans certains cas gratuite), la possibilité de dormir, tout cela dans un cadre à peu près toujours confortable et même «coquet», — en bref, des conditions à bien des égards favorables à son développement et qui, dans certains cas, lui font totalement défaut à son «foyer».

Quant aux enfants issus de milieux culturels moyens ou favorisés, on estime qu'ils peuvent trouver à l'école maternelle eux aussi des stimulations particulières, mais en outre des compagnons de jeu de leur âge, faire ainsi l'expérience d'une toute première insertion sociale, et en tout cas celle de relations diversifiées avec des adultes autres que la famille, — relations dépouillées du caractère prégnant qui perturbe parfois, au foyer, le développement des jeunes enfants (attachement excessif à la mère, surprotection, etc). Il y a donc là un pari pour une évolution précoce vers une certaine autonomie affective, considérée comme un gage de l'essor mental, de l'objectivité du jugement et de la construction de la personnalité entière. C'est ce pari qui est fait, en France, par l'institution scolaire, et, plus ou moins, avec des variations importantes (souvent avec des réticences personnelles contredisant le discours public), par les enseignants, ainsi que par un nombre croissant de familles.

Il est d'ailleurs clair qu'à 2 ans les enfants peuvent être d'une dissemblance frappante, et qu'en fonction de cette évidence et de spécificités familiales, il peut être pertinent ou non de les inscrire à l'école maternelle.

Mais sans doute est-ce le hasard qui décidera.

Au reste, la fréquentation à mi-temps est assez courante pour les enfants des « petites sections ». D'une école maternelle à l'autre, selon son environnement économique surtout, culturel aussi, les variations à ce sujet peuvent être importantes: ce qui de façon réaliste peut amener à poser les questions de taux d'encadrement et d'attribution de postes en fonction de cet environnement.

L'école maternelle française verra-t-elle dans les cinq prochaines années sa clientèle de 2 à 3 ans atteindre 40 ou 50% de la classe d'âge? ou bien l'encadrement sera-t-il majoré, de façon différenciée, pour telle ou telle section (de petits, moyens ou grands), ou encore d'une façon résolument inégalitaire pour donner plus de ressources éducatives aux endroits où les chances économiques ou culturelles sont minimales?

Les diverses dispositions qui pourront être prises seront révélatrices des fonctions assignées à l'école maternelle, en sa base qui tient de près aux crèches, en son sommet qui touche l'enseignement obligatoire. Elles mettront plus ou moins l'accent sur la fonction sociale d'accueil ou sur la fonction éducative, — notamment sur le rôle que peut jouer l'école maternelle dans la détection et la prévention de l'inadaptation scolaire.

À cet égard, l'école maternelle est effectivement un lieu privilégié d'observation des enfants et de repérage des premiers handicaps (sensoriels, moteurs, défauts de phonation et de prononciation, troubles du comportement).

Dans un souci de prévention, l'enseignant est invité à porter aux enfants dont le développement est compromis par certains troubles, « une attention particulière, se manifestant par la qualité de la relation affective, une écoute plus attentive, une aide plus fréquente, des encouragements plus nombreux. »

D'une façon générale, l'école maternelle est volontiers intégrationniste, même pour des handicaps qui par la suite seront considérés comme sérieux (trisomie 21, déficience intellectuelle moyenne, handicaps moteurs).

Mise en oeuvre

Comment fonctionne l'école maternelle française en 1980? dans quel climat pédagogique?

Comparée à celle de 1960, l'école maternelle de nos jours favorise davantage l'autonomie des enfants et relâche les contraintes de socialisation. Celle-ci, bien qu'aimable et adoucie, fut longtemps massive, formelle et surtout mimétique, notamment du fait du très grand nombre d'enfants; le travail en petits groupes, structurés mais souplement articulés, n'exista jamais que dans les très bonnes classes, — tant il est difficile de le maintenir en état optimal. La socialisation, évidemment inscrite dans les objectifs de l'école maternelle de 1980 comme précédemment, et qui n'est pas niable, à grande échelle, prend dans le détail des activités une teinte nouvelle et plus légère.

Sans qu'on puisse parler exactement d'une différenciation individuelle des exercices auxquels se livrent les enfants, ils sont beaucoup plus laissés à eux-mêmes, notamment grâce à la faveur accordée par les maîtres aux « ateliers tournants ». L'idée de performance n'est pas totalement exclue (elle est fortement inscrite dans l'esprit de presque tous les enseignants français) mais l'attente de résultats n'est plus ce qu'elle était.

S'agissant des enfants qui n'ont pas un milieu familial porteur ou qui, pour d'autres raisons, réussissent mal dans leurs productions: ils sont, moins que naguère, décriés, ils ne connaissent plus que rarement ces petites hontes d'avoir « mal fait » qui ont dû jalonner le cursus de milliers d'enfants. Mais ce n'est pas dire qu'ils sont mieux aidés.

mieux munis que naguère. En somme, on peut les dire plus heureux, ou plus indifférents, puisque l'école s'accommode mieux d'eux. On ne peut oser prétendre que l'école réussit à les prendre tels qu'ils sont, et là où ils sont (par des résultantes socio-génétiques, socio-économiques, socio-culturelles) et leur procure tous les moyens adaptés de développement.

Des études portant sur l'attitude des maîtres à l'égard des enfants immigrés ou très défavorisés montrent que la conscience de leurs difficultés propres existe à peine chez bon nombre d'enseignants. Ces derniers vivent dans l'illusion que les activités qu'ils proposent sont par elles-mêmes efficaces et que tous les élèves, mis également à pied d'oeuvre, devraient en tirer même profit. C'est particulièrement le cas en matière de langue, où la simple réflexion laisse pourtant apercevoir que les substrats sont d'une criante inégalité, — de sorte que les effets d'entraînement sont fallacieux, et que l'est aussi le «bain de langage». Certes, il opère sur des êtres jeunes, poreux et malléables. Mais il ne les munit que d'une langue quotidienne, peu opérationnelle à l'égard des concepts qui soustendent toute scolarité réussie. Bien entendu, il existe des maîtres parfaitement conscients de ces difficultés; on doit dire même que ceux qui les soulignent sont précisément ceux qui les ont repérées et s'efforcent d'y remédier. Il existe aussi des expériences, des tentatives systématiques, comme celle d'engager des enfants démunis dans des jeux moteurs spontanés — que les pesanteurs socio-économiques heureusement n'entravent pas beaucoup, et de les conduire à travers ces jeux à une expression orale authentique, construite, qui puisse devenir un outil scolaire.

S'arrêter longuement au cas des enfants défavorisés est souhaitable, car l'école à tous les degrés ne les traite qu'avec embarras; mais si l'on regarde de près ce qui se passe à l'école maternelle, il faut bien dire aussi que certains enfants y apparaissent perturbés sans que le déterminisme économique en réponde. Il y a notamment des «inadaptés vers le haut», enfants manifestement vifs (excités par le siècle, par les médias?), qui ne s'insèrent pas dans l'école, — qui voudraient la maîtresse pour eux seuls ou qui n'en acceptent aucune, qui butent précocement contre les murs de l'institution.

En somme, le défaut d'insertion et le défaut de réussite ne coïncident pas, — ce serait trop simple!

Pour que soient mieux éclairés d'avance les cas de scolarité présumés difficiles, il serait bon sans doute que les GAPP puissent plus généralement intervenir assez tôt dans l'année et voir davantage les sections de moyens et de petits, — toutes réserves de principe étant faites sur l'idée de risquer à cet âge des pronostics d'échec. Vaille que vaille, compte tenu des interventions existantes et de l'observation continue des maîtres, l'école maternelle réussit probablement mieux que naguère dans la détection de ce que les Anglo-Saxons appellent les «besoins spéciaux». D'ailleurs, la venue des psychologues scolaires est mieux acceptée; s'ils sont stables, connus, familiers, on peut même parler d'une influence, de préoccupations qui se transfèrent. Cela se situe dans un esprit «d'ouverture» de l'école vers le dehors qui est, certes, l'un des slogans du jour, mais qui est aussi, plus ou moins, une réalité: ouverture aux parents, très marquée, très heureuse et bénéfique dans certaines écoles maternelles, ouverture par des sorties qui parfois sont d'une grande audace et qu'on a vu devenir, pour des parents, incitatrices de visites de musées, de sites divers, sans qu'on puisse dire si cet effet second égalise les chances des enfants ou les dissocie davantage.

Dans quelle mesure peut-on parler de travail en équipes dans les écoles maternelles? les équipes étant garantes de la continuité de l'action éducative auprès des enfants, de chaque enfant s'il le fallait. Les contacts sont plus nombreux, plus prompts, entre les

maîtres, souvent jeunes, ou qui le restent longtemps à l'école maternelle. Il y a beaucoup moins de quant-à-soi que naguère; le tutoiement fréquent, l'emploi des prénoms, une façon de se laisser porter par les enfants créent une atmosphère de facilité qui dissout bien des résistances. Mais de cette aisance bon enfant à des projets pédagogiques constitués, ainsi qu'à des prises collectives de responsabilité, il peut y avoir de grands pas à franchir.

On constate, dans certaines écoles, du travail collectif épisodique, des temps forts, ou encore des réalisations qui cheminent lentement. Au vrai, il existe des «écoles à équipes». En 1980 comme en 1960, une directrice stable à son poste peut favoriser l'émergence de l'équipe, née par elle ou en dehors d'elle. Les équipes se font et se défont, mais une certaine tradition-maison peut aussi jouer un rôle non négligeable.

Quelles lumières ces remarques peuvent-elles jeter sur le problème général de l'inadaptation?

Au moins celle-ci, qui rejoint le simple bon sens:

Chaque école maternelle est un lieu particulier. Sa fréquentation, notamment par les enfants qui requièrent un milieu porteur (puisque celui de leur famille ne correspond pas à la norme sociale commune), leur offre une chance plus ou moins grande. Dans un lieu les difficultés et les inégalités resteront presque intactes, fondamentalement, sous quelques apparences éventuellement flatteuses. Dans un autre on aura touché à leurs racines et des ressources majorées auront été données aux enfants avant leur entrée dans une école élémentaire qui, jusqu'ici, a davantage mené la vie dure aux dépourvus. Elle ne l'a pas fait par perfidie, mais par une compacité qu'il faut maintenant décrire, plutôt que dénoncer.

Avant d'en venir là, il est toutefois intéressant d'essayer de repérer les fluctuations fines des passages entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

Les demandes de passage précoce, avant l'âge dit normal (6 ans au 31 décembre de l'année considérée), sont avant tout un fait de société. Les gens aisés, notamment de profession libérale, et plus encore les enseignants, entendent placer leurs enfants le plus tôt possible sur l'orbite de hautes études. C'est une tendance constante. Mais une certaine sinuosité des textes en la matière, de capricieuses variations d'opinion, et la prise en considération par les enseignants (pour les enfants des autres principalement) de constats de scolarité incertaine après des passages prématurés, font que le phénomène a ses hauts et ses bas. On est à la baisse présentement (disons à 5% des enfants, plutôt qu'à 10%). L'autorité scolaire qui arbitre ces passages peut se permettre une certaine rigueur «technique».

À l'opposé, le maintien à l'école maternelle concerne un nombre d'enfants encore plus réduit (1 à 2%). À leur sujet, les attitudes et les prises de décision ont varié, d'une façon qu'on peut estimer bien subtile mais qui est indicative.

Il y a 15 ans, on considérait assez généralement que le manque de souplesse des cours préparatoires, leur relative surcharge en effectifs (on n'en était pas encore à 25 ou moins de 25 élèves) imposaient de ne pas y faire entrer à l'aventure des enfants mal «débrouillés» ou manifestant des difficultés de comportement; il y avait une tendance à les conforter et à les mettre lentement à l'essai des apprentissages, qui étaient à cette date fortement esquissés dans les grandes sections; il existait même des cas de maintien durant deux ans, rares, mais significatifs.

L'optique est autre maintenant; une 2ème année de maintien est exclue, et le maintien durant un an devient lui-même plus rare. Même si l'enfant ne témoigne, vers la fin de

son séjour à l'école maternelle, que de faibles acquisitions, on opte pour le passage au cours préparatoire, ou s'il en est, au CP d'adaptation, à effectif réduit, avec pédagogie appropriée.

Exceptons les cas d'enfants étrangers de 6 ans tout nouveau venus, qu'on reprend parfois à l'école maternelle après un bref essai non réussi au CP, et d'autre part quelques enfants très instables ou perturbés, pour lesquels on a toutes raisons de croire qu'ils ne s'insèreront pas même dans un CP d'adaptation. Si, notamment, on les croit « promis » à un internat spécialisé ou du moins à l'hôpital de jour, on tend, jusqu'à la limite tolérable, à les garder un an encore dans le milieu banal et ouvert de l'école maternelle, avant tout « enfermement » ségrégatif, d'autant que parfois un éveil retardé s'opère, ou l'atteinte d'un relatif équilibre qui permet ensuite le passage au CP d'adaptation.

Sous réserve de ces exceptions, on peut conclure sur ce , int précis que l'école maternelle joue à peu près totalement le jeu de la libre continuité avec l'école élémentaire, et par conséquent lui cède des élèves dont on sait qu'ils auront de la peine à franchir un seuil, — puisque seuil il y a, jusqu'ici.

UN TABLEAU DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

1.- Niveaux de scolarité

1.1. — L'école élémentaire française s'est grandement différenciée de l'école maternelle, jusqu'à une date récente, par l'exigence de résultats scolaires et par le respect de programmes à contenus beaucoup plus strictement définis. Elle était, elle est encore, gouvernée par l'idée que les élèves doivent progresser de niveau en niveau.[2] Ils ont à marquer le pas s'ils ne sont «pas au niveau» — expression véritablement courante pour décider d'un redoublement de classe. Ce «niveau», réputé être un palier non atteint, a toujours été apprécié globalement, par une ou deux personnes, un instituteur, éventuellement un directeur, en accord ou en désaccord, et tout montre que l'appréciation a été une résultante, sérieusement soupesée, mais non moins aléatoire, de facteurs aussi hétérogènes que:

- la sûreté de la lecture avant tout, du calcul, de l'orthographe notamment grammaticale, de l'écriture;
- mais aussi le support familial (s'il existe, on peut risquer le passage),
- la situation des effectifs scolaires (va-t-on vers une classe lourde et difficile, ou plus légère, et qui peut supporter une majoration des difficultés),
- subsidiairement, (et si le directeur prenait la haute main) les attitudes et parfois l'efficacité des maîtres en cause, de part et d'autre d'un seuil litigieux pour l'élève (on se demande en somme qui, le mieux possible, «tirera quelque chose» de lui?)

Autrement dit, tel élève, en son état, redouble une classe ou ne la redouble pas, selon diverses circonstances. Et dès lors que l'idée même de redoublement reste admise, ou conserve de la faveur, il est pragmatique de concevoir que le redoublement est matière à négociation, qu'il appartient au domaine des compromis, — et cela dans les deux sens du mot: c'est un accommodement dans une situation d'embarras; mais aussi la transaction doit, devrait comporter un engagement pour le preneur: celui d'aider efficacement l'élève en rupture de progression.

On a prouvé les effets nocifs de la plupart des redoublements, leur tendance à devenir cumulatifs. Et sans doute faut-il insister notamment sur une conséquence générale du simple fait qu'on admet le principe du redoublement: ceux qui redoublent sont ceux qui n'avaient «pas leur place» dans la classe supérieure; mais aussi, ceux qui y ont été acceptés après menace de redoublement, sont souvent ressentis, plus ou moins, comme n'y ayant «pas leur place» non plus.

1.2. — Ce tableau schématique était tout à fait exact il y a 20 ans, il y a 10 ans. Qu'en est-il aujourd'hui?

Un facteur général non indiqué ci-dessus, l'opinion, voire la mode du jour, entre en jeu dans les décisions qui règlent le cursus des élèves. S'il ne faut plus de redoublements, soit! Que l'on passe. Mais s'il semble qu'on ait été trop accommodant, on redressera la barre l'année suivante. C'est fort sensible au seuil de passage majeur, l'issue du CM2; ce l'est aussi quelque peu à cet autre seuil interne à l'école primaire, le seuil d'un prétendu «savoir lire», à l'issue du CP. En 1979, dit le Service d'études et d'informations statistiques, la diminution des redoublements au CP a cessé. Nouvelle mode? Retenue d'élèves dans le bief des CP, sur des considérations d'effectifs, d'encadrement? On ne sait trop.

Ce qu'on doit affirmer, c'est que le pourcentage des redoublements, qui a tant ali-

(2) C'est encore ce que dit littéralement la loi du 11 juillet 1975, art. 3:
«La formation primaire est donnée dans les écoles élémentaires suivant un programme unique réparti sur cinq niveaux successifs.»

menté les méditations des économistes de l'Éducation et les contestations de l'école par des sociologues, est un indice très imparfait, et partiellement suspect, du rendement scolaire, ou mieux de l'efficacité de l'école comme modificateur des enfants qu'elle accueille. S'ils lui imposent, par leur environnement, des difficultés importantes, voire difficilement surmontables, les pourcentages de redoublement atteignent des maxima qui en fin de compte accusent l'école. Elle en vient souvent à relativiser les performances exigibles; alors elle diminue les pourcentages sans avoir, pour autant, apporté des remèdes à la «faiblesse» des résultats. Du moins, elle aura peut-être réduit le découragement de certains élèves, et par là, dans un climat plus serein, ouvert la voie à un travail meilleur...

De toute manière, des taux d'échec continueront d'être publiés, avant tout sur la base des constats de redoublement, tant qu'on ne disposera pas de critères plus fins pour évaluer non pas des résultats bruts, mais plus réalistement les progrès des élèves, et tant que la scolarité, — primaire en l'occurrence —, restera organisée en une suite de classes conçues comme autant de degrés à franchir, — classes sans interférences entre elles, que ce soit par le moyen de groupes de travail, ou d'ateliers ou de clubs mêlant parfois les «niveaux» et les âges.

On cite les écoles, reconnues comme «expérimentales» ou non, dans lesquelles il arrive que les classes se dissocient et se regroupent différemment, pour des activités qui généralement admettent des participations autres que celles des instituteurs: intervenants spécialisés en musique, danse, jeu dramatique, arts plastiques, etc.; parents compétents dans tel ou tel domaine, etc.

C'est assez dire que ces écoles sont rares. Et l'on n'en est pas encore à disposer d'un bilan critique de leurs expériences; s'il existe, il reste assez confidentiel.

2. - Enseignement calibré

2.1. — À la consistance des classes s'ajoute la compacité interne de l'enseignement collectif, ou plus exactement de l'enseignement donné à un ensemble d'élèves à peu près comme il le serait à un élève moyen, en nombre multiple. C'est rarement un enseignant tirant parti de la situation de groupe, et «collectant» ce que peuvent apporter des élèves «divers». De ce qu'il peut être, voici un exemple proprement pédagogique, qui se voudrait probant:

34 élèves d'un CM1 (c'était naguère) invités à proposer par écrit, rapidement, un ou plusieurs titres pour un texte, en fournissent en tout... 52. Collectés, distribués au tableau selon 4 ou 5 dominantes qui correspondent à un accent mis sur tel ou tel aspect du texte, ces titres ajoutent au texte des significations et des impacts que le maître à lui seul, par quelque lecture ou préparation que ce soit, ne pouvait imaginer. La classe est alors, comme on le dit dans la langue de nos jours, un «collectif» créateur.

On est bien loin de cela dans l'ordinaire des choses! Ce qui perdure dans l'esprit de la plupart des maîtres, c'est l'idée assez simpliste, — contrebattue par des entreprises de formation continue et par des instructions ministérielles, mais qui à l'usage se conforte et se porte bien —, que pour assurer une bonne progression scolaire, une avance régulière et générale dans «le programme» (à la lettre, il n'a plus rien de son ancienne fixité, mais cette mutation n'est pas encore effectuée) il faut pousser devant soi, ou entraîner après soi, une cohorte aussi homogène que possible, et sur des contenus délimités, circonscrits, au besoin prédigérés. Donc, il s'impose de conduire un cours «unique», un CE1 qui ne serait point, mais point du tout un CE2, un CM2 qui ne serait plus du tout un CM1.

2.2. — C'est là un excès de la vertu d'ajustement, une application non pas rigoureuse mais raide de la notion d'étape ou de palier

scolaire. Une telle notion, très utile à coup sûr comme indication et repère, est stérilisante si elle trace, sur une norme et d'avance, une moyenne (qui n'est, au vrai, qu'une vue de l'esprit) et avec elle tous les degrés, voire tous les cheminements de la progression.

Cela peut s'aggraver, bien entendu, d'un certain assoupissement intellectuel, que la répétition engendre. Il en résulte un faux confort, une pauvreté d'invention qui est cumulative, et aussi un enfermement dans le rôle de prescripteur de contenus, une prise d'attitude telle qu'elle en vient à exclure la sensibilité à ce qui se passe « ici et maintenant » dans la classe, autrement dit le sens de l'observation et l'écoute des enfants. D'ailleurs elle absorbe le temps d'exercice du maître et ne lui en laisse pas de dispos.

C'est une « perversion » de la vertu, car on ne peut contester ni le tour de main ni le savoir pédagogique, voire psycho-pédagogique du maître qui s'est fait, — et se sent — « spécialiste » d'un cours, c'est-à-dire d'un certain étiage de comportements et de connaissances. Tout le problème serait de dissoudre quelque peu cette assurance chez les maîtres qui l'ont encore, de leur faire accepter profondément la relativité de leurs repères, et surtout le profit de renoncer fondamentalement à la fiction que des classes puissent être « homogènes ». Ce ne serait pas un paradoxe de prétendre que la conduite de classes qui seraient délibérément constituées de deux ou plusieurs « cours » distincts, de deux ou plusieurs sections ou groupes à traiter tantôt de façon alternée, tantôt sur des troncs communs, offrirait une bonne hygiène à des maîtres qui ont outré l'application d'un principe faussement clair et, par certains de ses effets, redoutable.

3. — Des élèves en difficulté

3.1. — Difficultés socio-économiques

À l'évidence, les enfants défavorisés trouvent mal leur compte dans un milieu pédagogique considéré comme justiciable d'une norme et de performances inscrites au répertoire. La « communication », si elle existe dans la classe, risque de se situer au-dessus de leur tête, dans une langue, voire une métalangue, qui est en connivence avec celle de « l'école », et fort peu avec celle de leur vie. Quant aux enfants immigrés, dont le nombre total dans les écoles élémentaires publiques dépasse 400 000 et qui peuvent y entrer à toute date et à des âges variés, même s'ils ont pu passer par une classe d'initiation qui leur ait été un vestibule, ils ont (par l'effet de semblables ou plus grands décalages entre les langues, et aussi parce que les enseignants français effectuent, en fait, une omission, une mise entre parenthèses, voire une dénégation de leurs savoirs et savoir faire) beaucoup de peine à se couler dans des modèles inaccueillants.

Toutefois, il faut, de façon réaliste, constater que les habitats sont typés, qu'une ségrégation sociale de fait s'installe et généralement s'aggrave, de sorte que là où les enfants immigrés et défavorisés, souvent mitoyens ou mêlés, sont nombreux, c'est toute l'école qui se trouve un jour confrontée à sa situation en porte-à-faux. Comment conserverait-elle les normes qui sont acceptables pour des enfants français de milieu instruit, alors qu'elle regroupe massivement, voire avant tout, des enfants d'autres cultures et de familles parfois analphabètes? Il faut bien en venir, et nous savons qu'à certains endroits on en est venu, à concevoir d'autres démarches pédagogiques que celle de l'entraînement et de la conformité.

3.2 — Difficultés géographiques: Milieux ruraux dépeuplés

Les enfants des zones dépeuplées et plus généralement des milieux ruraux dans une certaine mesure, peuvent connaître des situations qui les mettent en infériorité par rapport aux élèves des écoles solidement constituées : on maintient avec bon droit des classes à effectifs très réduits pour essayer désespérément de sauver des villages, mais

dans les classes squelettiques le danger est grand de n'offrir qu'un enseignement sans ampleur et sans ressources. Les regroupements pédagogiques intercommunaux, par le moyen de transports de durées dosées, offrent à cet égard une tentative de reconstitution de classes à physionomie moyenne.

Leur réalisation, conditionnée notamment par des ententes d'autorités locales et d'ailleurs, fondamentalement, par les conditions géographiques de relief, de climat, d'habitat, apparaît très inégale. Parfois, le fait d'avoir dû artificiellement, par volonté, invention et persévérance, réaliser le regroupement et constituer une « équipe » de maîtres aboutit à une coopération dont les enfants et aussi les familles (compromises ainsi que les municipalités dans les ententes réali. es) tirent grand profit, une prise de conscience de l'environnement comme support de l'éducation s'effectuant d'ailleurs. Mais il s'agit là des meilleures réussites. Ailleurs, la reconstitution de classes à un ou deux niveaux au lieu de quatre, cinq ou six, fait que ces classes rurales démarquent simplement le travail standardisé de classes de villes, de sorte que l'attention portée individuellement à chaque enfant, contre tout espoir, n'apparaît pas suffisante. Autrement dit, des conditions plus normales de scolarité existent alors, aux déplacements près, mais la différenciation de l'enseignement n'y a pas gagné. Il y a là un critère à retenir, quant à ces tentatives.

4. Facteurs d'évolution

4.1. — On doit ici se demander si le tableau des maîtres tracé jusqu'ici vaut encore pour ceux qui ont 35 ans, 30 ans, par exemple pour ceux qui ont eu leurs 20 ans dans la grande secousse sociale de 1968. La réponse est difficile, incertaine, mais elle n'est pas impossible ni même hasardeuse.

Sauf cas d'exception, les instituteurs de cet âge n'ont plus la sûreté des connaissances factuelles élémentaires, de l'orthographe, de la grammaire formelle, etc. qui fut généralement l'apanage de leurs devanciers. Qu'on le déplore ou non, il est naturel que s'estompent chez eux les critères de réussite scolaire dont nous avons traité précédemment. Subsiste sans doute une attitude générale à l'égard des étapes de la scolarité; mais un certain flou les enveloppe. Il faut donc s'attendre à des comportements moins fermes, ou, si l'on veut, plus « souples ».

4.2. — Deux thèmes très actuels se présentent ici à la réflexion, et il est honnête de les tenir seulement sous la réflexion, sans oser conclure ou même affirmer quelque chose à leur sujet:

— Qu'en est-il, en 1980, de la prise en compte par l'école élémentaire de nouveaux objectifs et contenus d'enseignement?

— Quels sont, notamment pour cette prise en compte, les effets de la formation des instituteurs, fortement majorée depuis 10 ans?

Une fois esquissée cette double réflexion, quel éclairage nouveau pourrait-on mettre sur le problème qui est le nôtre, celui de l'inadaptation scolaire?

4.2.1. — En 1980, les objectifs et contenus d'enseignement sont à peine assimilés par les maîtres, pour les cours préparatoire et élémentaire, et pour le cours moyen 1980 sera l'année de leur publication. À cet égard, la doctrine pédagogique est donc tout juste en train de trouver son accomplissement et, peut-être, sa cohérence, qu'il faudra scruter de près.

Si par exemple on analyse les objectifs d'enseignement en objectifs internes de développement de l'enfant et objectifs externes d'utilité sociale ou pratique des « connaissances », il faut voir qu'au niveau du cours moyen la cohérence de ces deux sortes d'objectifs est difficile à établir, — au moins dans certains domaines considérés comme

névralgiques (socialement ou politiquement parlant: ce pourrait être, entre autres, le cas de l'histoire.) —

4.2.2. — Même si une cohérence acceptable est atteinte dans le libellé et dans l'esprit des nouveaux « programmes » (qui se défendent de contraindre et ne se dénomment pas volontiers programmes mais « objectifs et activités ») leur compréhension et leur prise en charge à travers les processus de formation ne sera pas immédiate.

La formation initiale des instituteurs est passée, depuis 1969, d'un an à deux ans, et désormais à trois ans. D'autre part, en 1972, après des essais tâtonnants depuis 1969, un crédit de formation continue d'une année à répartir sur la durée de la carrière a été accordé. Cette formation continue, jusqu'ici, a comporté principalement des activités de recyclage ou des accroissements de savoir universitaire sur la mathématique, la linguistique appliquée à l'enseignement du français, les sciences sociales, etc.

L'opportunité de fonder toute pédagogie sur la réalité de l'expérience environnante sous-tend bon nombre de ces tentatives de rénovation des « disciplines » scolaires, notamment dans les domaines regroupés sous le concept englobant de « l'éveil ». Une réelle différenciation de l'enseignement devrait pouvoir s'ensuivre. Mais la chose ne va pas de soi.

Au reste, le risque n'est pas mince de voir la formation continue monopolisée quelque peu par un certain nombre de maîtres, plus curieux, ou qui fuient en avant dans des stages, espérant y recevoir une vérité révélée qu'ils n'auraient plus à chercher, ou qui se veulent étudiants jusqu'à satiété, cependant que d'autres, avec de bonnes raisons quotidiennes, ne réclament rien. Une accentuation des différences de capacités ou des divergences d'attitudes entre les maîtres en peut résulter. Mais on ne saurait nier qu'après quelques semaines de formation, un maître qui l'a reçue seul, reconquis et refaçonné obscurément par le groupe des collègues dans l'école, risque de retrouver telles quelles les attitudes et les façons de faire précédentes.

4.2.3. — L'animation conduite directement « sur le terrain », et aussi l'inspection, conseil et constat, si elle n'est pas récusée, se présentent alors comme moyens d'aider à changer les choses au sein des écoles et des classes. C'est en particulier sur un rapport plus étroit entre l'environnement et la matière de l'enseignement, sur la différenciation des activités et des exercices eu égard à la diversité des élèves, et sur l'authenticité d'un travail en équipe, que cette influence devrait s'exercer.

5. — Le problème de l'inadaptation scolaire

En 1980, ce problème se présente sous un jour qui n'est plus, réglementairement* et pédagogiquement, ce qu'il était en 1960 et même encore en 1970.

Les deux lois du 30 juin et du 11 juillet 1975** et leurs textes d'application ont imposé à l'institution scolaire et au personnel enseignant des contraintes dont les effets s'affirmeront peu à peu et qui pourraient bien être divergents sur certains points: obligation d'intégrer certains enfants handicapés physiques dans le milieu scolaire normal, mais, comme en contrepartie pour d'autres enfants, risque de renforcement de la « débilité intellectuelle » en un handicap; obligation de porter aide aux enfants en difficulté scolaire et en danger d'inadaptation, par des mesures graduées, allant de formes

---

* voir ci-dessus le chapitre intitulé « Descriptif des structures de l'adaptation et de l'éducation spéciale en France ».

** Il faudrait d'ailleurs combiner avec leurs dispositions celles de la loi n° 75.988, du 29 octobre 1975, qui rend obligatoire, dans les écoles, la pratique des activités physiques et de l'initiation sportive.

Comment nierait-on que leur absence déséquilibre l'éducation et en aggrave l'excès d'intellectualité?

plus ou moins accentuées de « soutien » au regroupement dans des classes d'adaptation spéciales, les GAPP devant en principe assister les instituteurs pour que les formes les moins ségrégatives soient de préférence retenues.

Il est difficile de se prononcer sur les attitudes des enseignants à cet égard, car il faudrait parler d'une gamme d'attitudes, très étendue, selon l'âge, la formation reçue, etc. En gros, il existe une meilleure sensibilité au problème, mais parfois elle s'accompagne d'une tendance à passer la main à plus qualifié que soi, qui peut être une renonciation de pédagogue.

Pour les enfants immigrés, réfugiés, et de milieux défavorisés, des mesures de scolarisation particulières (classes d'initiation et cours de rattrapage, cours en langue d'origine) et des actions de formation relativement distinctes, prises ou conduites à partir de 1970/1975, donc très récentes, ont apporté des remèdes partiels aux difficultés de leur insertion, beaucoup moins à celles de leur cursus dans l'école; peut-être ont-elles éclairé certains effets de la distance socio-culturelle sur le rendement scolaire, ainsi que la difficile alternative ou conciliation de l'intégration et de la spécificité.

En un sens large, l'inadaptation à l'école, qui est visiblement aussi celle de l'école face aux cas les plus embarrassants, ne peut être réduite sans que les attitudes, les modes d'enseignement et la matière même des activités scolaires soient reconsidérés, centrés davantage sur les enfants dans leur diversité. Cela suppose un « bon usage », c'est-à-dire un usage réel mais modéré, des structures et des dispositifs différenciés. Cela implique surtout que l'esprit de différenciation et d'adaptation soit présent au coeur de l'enseignement dit normal.

V- L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET L'INADAPTATION SCOLAIRE

L'enseignement secondaire a certes connu de très longue date — et dès l'origine — les « mauvaises classes », les élèves « faibles », les échecs aux examens... Une partie des élèves usait ses fonds de culottes sur les bancs des fonds de classes et mûrissait doucement avant d'être qualifiée de « fruits secs » issus d'une bourgeoisie à la sève épuisée. Mais ces élèves mêmes faisaient partie du système, y étaient parfaitement intégrés comme ils devaient l'être plus tard au système social, grâce à l'influence et aux relations familiales. En aucun cas on ne parlait d'inadaptation scolaire. (*)

Or, paradoxalement, c'est l'enseignement secondaire et plus précisément le « *collège unique* » créé par la loi du 11 juillet 1975 qui est aujourd'hui la cible d'auteurs ayant des succès de librairie en dénonçant la « génération sacrifiée » et les « futurs illettrés », leurs arguments étant abondamment repris et amplifiés par les médias.

L'explication du paradoxe est simple: c'est en effet au collège que se révèlent *les effets* du *processus d'inadaptation scolaire*, et en particulier de l'inadaptation qui ne correspond pas à des handicaps d'ordre physique ou mental évidents — et qui relève des structures de l'éducation spécialisée — mais dont la cause est globalement appréhendée comme de nature socioculturelle.

Cette *révélation de l'inadaptation* au niveau secondaire a été d'autant plus ample et brutale — que la mise en place de la réforme a été rapide et universelle (à la différence des systèmes éducatifs comparables) — que, pour des raisons historiques, les personnels de l'enseignement secondaire n'étaient pas préparés à ce « choc » — et que, le collège étant le lieu de l'orientation, avec les deux grands paliers d'orientation de la fin de classe de 5è (deuxième année de collège) et de la classe de 3è, l'inadaptation scolaire aboutit aux départs dans la vie active sans qualification ou à des orientations vers des filières de formations appréciées négativement par les intéressés, élèves et parents: c'est alors une véritable équation inadaptation scolaire $\Longleftrightarrow$ inadaptation sociale qui devient évidente, alors que jadis elle était masquée et diluée dans le temps.

I — LA LOI DE 1975 ET L'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

La loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation se caractérise d'abord par sa brièveté. En 22 articles très courts elle embrasse la globalité de la formation, de l'amont — accueil des enfants n'ayant pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire (6 ans) — à l'aval: « Elle [la formation scolaire obligatoire entre 6 et 16 ans] constitue la base de l'éducation permanente » (article 1).

L'article 19 de la loi stipule que « des décrets préciseront les modalités d'application de la loi et fixeront les conditions dans lesquelles elle entrera progressivement en application ». Les décrets essentiels furent promulgués à la fin de 1976, permettant l'application de la loi à la rentrée 1977-1978 en première année d'enseignement secondaire, la réforme s'appliquant ensuite chaque année au niveau supérieur, si bien qu'avec l'année 1980-1981 les quatre premières années d'enseignement secondaire — soit la scolarité de *collège* — étaient réformées. La rénovation des classes en aval du collège (classe de seconde des lycées) sera mise en oeuvre à la rentrée 1981, tandis qu'en amont les modalités de la réforme de l'école primaire — essentiellement le soutien pédagogique des élèves en

(*) L'examen des structures de l'administration de l'éducation montre d'ailleurs, aussi bien pour les structures locales que pour l'administration centrale, que l'éducation spécialisée relève de l'enseignement primaire.

difficulté — n'auront été appliquées aux cinq niveaux successifs qu'à la rentrée 1981. C'est donc seulement à la rentrée 1982 qu'on mesurera en première année des collèges les effets de mesures prises pour résoudre les difficultés scolaires constatées à ce niveau, essentiellement l'insuffisante maîtrise par une partie des élèves des apprentissages de base.

Mais — malgré le caractère global de la loi — celle-ci a été reçue — et demeure dans la conscience collective — comme la loi du « collège unique », la formation dans ce collège étant définie par l'article 4 de la loi :

Article 4 :

Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps.

Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts. Elle constitue le support des formations générales ou professionnelles ultérieures, que celles-ci suivent immédiatement ou qu'elles soient données dans le cadre de l'éducation permanente.

Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs. Les deux derniers peuvent comporter aussi des enseignements complémentaires dont certains préparent à une formation professionnelle ; ces derniers peuvent comporter des stages contrôlés par l'État et accomplis auprès de professionnels agréés. La scolarité correspondant à ces deux niveaux et comportant obligatoirement l'enseignement commun peut être accomplie dans des classes préparatoires rattachées à un établissement de formation professionnelle.

La loi assigne donc au collège un objectif d'accueillir la totalité des élèves alors que l'organigramme du système d'enseignement français montre qu'il joue un rôle de *plaque tournante*, aiguillant dans les différentes filières de la formation professionnelle et des formations secondaires ultérieures.

Le collège de la loi de 1975 peut se définir comme une « école moyenne universelle ». Il accueille en effet *tous* les jeunes Français soumis à la scolarité obligatoire et ayant quitté l'école primaire.

Il diffère donc du système d'école polyvalente qu'on trouve dans les pays scandinaves et la plupart des pays socialistes européens. Il va très au delà des réformes structurelles de systèmes éducatifs comparables qui ont permis comme en Allemagne Fédérale ou en Autriche le maintien de fait des trois anciennes filières éducatives (filière classique à finalité universitaire / filière « moderne et technique » / école primaire prolongée jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire et débouchant sur l'apprentissage). Il va également au delà des « comprehensive schools » britanniques, dont d'une part la généralisation n'est pas achevée et qui, d'autre part, dans un système non centralisé, peuvent être très éloignées de l'identité de formation de tous les élèves. L'universalité du collège est par ailleurs assurée par l'application des dispositions de la loi de 1975 aux établissements privés sous contrat, soit la quasi totalité des établissements privés.

Sur le plan administratif tous les collèges sont des établissements autonomes, dotés de structures pédagogiques identiques, ce qui marque la rupture absolue avec l'ancienne séparation entre la filière noble (les lycées avaient leur premier cycle secondaire et en amont les divisions primaires allaient jusqu'à la 11ème (équivalent du CP), par un compte à rebours qui témoigne bien de la continuité de la filière, — la filière « populaire », la « communale » ayant ses cours préparatoires, élémentaires et moyens. Au total l'ambition du collège est de donner accès à tous les

jeunes à l'ancienne filière noble secondaire et donc de *donner à tous les jeunes les mêmes chances en leur offrant un enseignement commun*.

La loi de 1975 assigne en effet à l'école une finalité d'égalité des chances :

> « Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire ». (article 1)
>
> Cette finalité, qui fixait comme objectif à la formation préscolaire de « prévenir les difficultés scolaires, dépister les handicaps et compenser les inégalités », se traduit au niveau des collèges (comme des écoles) par des aménagements de scolarité et des modalités de *soutien* :
>
> « Dans les écoles et les collèges des aménagements particuliers et des actions de *soutien* sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés. Lorsque celles-ci sont graves et permanentes, les élèves reçoivent un enseignement adapté.
>
> Par ailleurs des activités d'approfondissement dans les disciplines de l'enseignement commun sont offertes aux élèves qui peuvent en tirer bénéfice » (article 7).

L'enseignement dans les collèges est organisé en deux cycles de deux années chacun :

— *le cycle d'observation* comprend les deux premiers niveaux (classes de 6è et 5è). Tous les enfants suivent le même programme (11 heures hebdomadaires de disciplines fondamentales (français — mathématiques — langue vivante), 10 heures de disciplines d'éveil (histoire, géographie, économie, éducation civique, sciences expérimentales, sciences naturelles et sciences physiques, éducation artistique, éducation manuelle et technique), 3 heures d'éducation physique et sportive. À cet horaire commun de 24 heures obligatoires peuvent s'ajouter les heures consacrées au « soutien », soit une heure dans chacune des 3 disciplines fondamentales.

— à la fin de la classe de *5ème* se situe le premier grand *palier d'orientation*. Informée des résultats de l'enfant par l'équipe éducative, la famille, après concertation avec le professeur principal, indique la ou les options qu'elle envisage de choisir pour le cycle supérieur du collège. Le conseil des professeurs puis le conseil de classe proposent alors soit le passage au cycle suivant, la famille décidant définitivement des options étudiées, soit le redoublement ou l'orientation :

1/ vers les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) ou préparatoires à l'apprentissage (CPA) — classes maintenues à titre provisoire accueillant pour 1 ou 2 ans des élèves âgés de 14 ans au moins et qui ne peuvent entrer immédiatement en première année de préparation au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP).

ou 2/ vers la formation professionnelle et la préparation en 3 ans du CAP dans un Lycée d'enseignement professionnel (LEP). À la rentrée scolaire de 1981 seront créées dans les LEP les *classes préparatoires*, correspondant aux deux premières années de préparation du CAP, mais permettant à ceux de leur élèves qui auront atteint le niveau requis à l'issue de la seconde de ces années (ou troisième préparatoire) d'obtenir *le même brevet des collèges que les élèves parvenus en fin de 3è des collèges*.

— *le cycle d'orientation*, soit les classes de 4è et 3è des collèges. Les élèves poursuivent l'étude des disciplines étudiées au cycle d'observation ; les actions de soutien et d'approfondissement ne bénéficient pas d'un horaire séparé mais s'accomplissent « sous la forme d'une *pédagogie différenciée* ». Les élèves étudient en plus une matière nouvelle obligatoire mais choisie, l'option, qui peut être générale (latin, grec, deuxième langue vivante étrangère ou régionale, première langue vivante renforcée) ou technologique (industrielle ou économi-

que). Les élèves peuvent choisir d'étudier une seconde option (facultative).

Au terme du cycle d'orientation, la famille se trouve, comme à la fin de la classe de 5ème, partie prenante du processus d'orientation. Après concertation, indication des voeux des familles et délibération des conseils de classe, une décision d'orientation vers une formation ultérieure — enseignement général et technique long, formations professionnelles — est notifiée à la famille par le chef d'établissement. La famille a alors à sa disposition la possibilité de saisir une commission d'appel, décidant définitivement de l'orientation ou du redoublement, ou de faire subir un examen à l'élève, un jury extérieur au collège d'origine décidant ensuite, au vu des résultats, de l'orientation.

Compte tenu des âges de scolarité obligatoire, ce cursus scolaire empêcherait — s'il n'y avait les redoublements — la sortie du système éducatif et l'entrée directe dans la vie active de jeunes de 16 ans dépourvus et de qualification professionnelle et de formation générale minimale. Parvenu à cet âge, tous les jeunes devraient en effet avoir terminé leur scolarité de collège et être engagés dans une formation professionnelle ou dans l'enseignement général long.

L'indicateur le plus net de l'atteinte de l'objectif du collège unique serait le tarissement progressif de ce flux de jeunes sortant à 16 ans du système éducatif, sans aucune qualification. Malgré une tendance continue à la baisse, ce flux est encore de près de 100 000 par an. Pour eux, très clairement, surtout en période de contraction du marché de l'emploi, l'inadaptation scolaire se transforme le plus souvent en inadaptation sociale, malgré les mesures relevant de l'article 6 de la loi de 1975:

« L'État assure ou encourage des actions d'adaptation professionnelle au profit des élèves qui cessent leurs études sans qualification professionnelle ».

Conclusion

La réforme structurelle de l'éducation décidée en 1975 s'est traduite par la mise en place d'un dispositif institutionnel visant à favoriser l'égalité des chances en donnant à tous accès à la formation secondaire tout en permettant d'adapter l'enseignement commun aux aspirations et aptitudes individuelles en vue de permettre une orientation professionnelle et une insertion sociale satisfaisante pour tous. L'objectif de prévention de l'inadaptation est donc au centre de ce dispositif, dont il importe d'examiner maintenant les premiers résultats de la mise en oeuvre.

II — LES PREMIERS RÉSULTATS

1) — Accession de tous les enfants au collège

L'objectif d'accès au collège de tous les enfants ayant achevé leur scolarité élémentaire est statistiquement atteint: les statistiques du Service des Études Informatiques et Statistiques (SEIS) montrent un taux de passage CM2 ⟶ 6ème de 86,1% pour 1979-80; 25 000 élèves seulement de CM2 ont été orientés directement en 1979-80 vers les classes de CPPN ou de SES. Ainsi la quasi totalité des élèves de CM2 fréquentera les classes de 6ème et de 5ème, bénéficiant pendant deux ans d'un enseignement de tronc commun.

Toutefois l'évolution de ces dernières années montre une baisse régulière du flux de l'école vers le collège, qui traduit un *phénomène de rétention* dans les écoles. Avant la mise en place de la réforme, les élèves âgés de l'école — c'est à dire ayant redoublé deux fois ou plus — étaient orientés vers les classes de 6ème de type allégé (en 1976-77, 3,5% des élèves de CM1 passaient en 6ème, 0,5% en 1977-1978, 0 ensuite). L'instauration en 1977-1978 des sixièmes « indifférenciées » par suppression des anciennes filières, aboutit donc paradoxalement à retenir les élèves

âgés au sein du cours moyen, contrairement à ce que les textes recommandaient, c'est-à-dire l'accès généralisé de tous en sixième.

Corrélativement se sont développés des flux de passage nouveaux pour les élèves ayant connu des difficultés scolaires — dont l'indicateur externe est le « retard scolaire » : le taux de passage CM2 ⟶ CPPN a presque doublé : 0,85 % en 1978-79, 1,6 % en 1979-80, soit 6 000 élèves de plus, tandis que 3 500 élèves de plus étaient dirigés vers les SES.

Le phénomène de rétention en fin de primaire à la suite de la réforme apparaît dans les statistiques du taux de redoublement : (enseignement public)

Taux de redoublement

Classes	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
ANNÉES					
1976-77	15,9	7,5	6,8	7,3	10,4
1977-78	13,3	6,8	6,4	8,1	11,3
1978-79	12,5	7,6	7,4	8,2	10,9

Ces redoublements pouvant être cumulatifs entraînent des « retards » et donc une *hétérogénéité d'âges* élevés en fin de scolarité primaire.

CM2	âge normal	11 ans	12 ans	13 ans
1976-77	61,9 %	31,5 %	5,8 %	0,8 %
1977-78	60,5 %	28,2 %	9,8 %	1,5 %
1978-79	60,8 %	26,0 %	10,5 %	2,7 %
1979-80	61,4 %	25,5 %	10,2 %	2,9 %

Il est toutefois à remarquer que cet « effet pervers » de la loi dite du « collège unique » devrait être transitoire, si l'instauration du « soutien » pour l'acquisition de la langue et l'initiation mathématique tout au long de la scolarité élémentaire, en application de la circulaire du 28 mars 1977, *organisant ce soutien à l'école élémentaire*, porte ses fruits, et avec la rénovation des contenus d'enseignement (nouveaux programmes de cours moyen applicables à la rentrée 1981) permet de réduire les retards scolaires — effets qui ne pourront se faire pleinement sentir qu'à partir de la rentrée 1982.

L'explication du phénomène de rétention au primaire paraît délicate. Elle dépasse certainement une explication locale qui n'en existe pas moins, particulièrement en zone rurale, comme on l'a vu au séminaire de Blois : en période de baisse démographique il y a une tendance plus grande à garder les élèves à l'école, surtout lorsque le passage en sixième signifie des temps de transport élevés...

Mais l'explication essentielle tient à la grande querelle du *niveau* qui a suivi l'application de la loi de 1975, lorsqu'à la rentrée 1977 les anciennes filières (I et II dites normales, III dite « allégée ») ont été supprimées et les classes sont devenues « indifférenciées » ; Article 6 du décret sur les collèges : « Les élèves sont répartis, sans distinction, en classes constituées pour l'année scolaire ».

Les réactions ont été de crier à l'excessive ***hétérogénéité de niveau*** (alors que pourtant la « classe » au sens français n'est de tradition homogène ni sur le plan du niveau (ce n'est pas une organisation par groupe de niveau), ni sur le plan de l'âge (effet des redoublements)), ou plus généralement à la *baisse du niveau* en sixième, ce qui par un choc en retour mettait en cause les « résultats » du primaire, et montrait la nécessité d'une meilleure coordination entre l'école élémentaire et le collège.

2) — La coordination école primaire-collège

La coordination entre l'école primaire et le collège a été prévue dans le décret relatif aux collèges :

« Les chefs d'établissement et les inspecteurs des écoles primaires des circons-

criptions relevant de ces derniers, organisent conjointement un échange d'informations entre les professeurs enseignant au premier niveau des collèges et les maîtres enseignant au dernier niveau des écoles » (Article 5)

Autrement dit les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale (IDEN) et les principaux de collèges sont chargés d'organiser la concertation entre les maîtres de CM2 et les professeurs de sixième d'un collège — le thème de la liaison CM2-6ème étant par ailleurs l'un des thèmes possibles de la formation continue des instituteurs comme de la formation initiale en 3 ans des instituteurs mise en place en 1979.

La loi de 1975 implique de fait l'intégration dans les sixièmes indifférenciées d'enfants qui jusque là fréquentaient des sixièmes « allégées » dont la caractéristique essentielle était le maître unique, un instituteur, précisément pour éviter à ces enfants en difficulté une rupture trop brutale.

Mais par-delà cette catégorie — en clair les inadaptés potentiels du secondaire — il s'agit de surmonter le cloisonnement étanche entre écoles et collèges — même lorsque les établissements sont physiquement proches — et les malentendus entre les professeurs et les instituteurs que révélait la querelle du « *niveau* », mot constamment employé au séminaire de Blois pour désigner des réalités et problèmes très divers. Le reproche le plus réel des enseignants du secondaire est finalement l'impréparation des enfants aux règles de travail du secondaire, c'est-à-dire à la succession rapide des disciplines, avec à chaque fois un changement de maître, ce qui exige de l'élève des aptitudes différentes, la capacité d'organiser lui-même son travail de la semaine, et en particulier une concentration, une attention et une rapidité de compréhension et d'exécution des consignes à un degré qui n'était pas requis lorsque l'enfant, quelques mois plus tôt, avait le même maître 27 heures par semaine.

On a pu constater — au séminaire de Blois en particulier — que, lorsqu'il y a une coopération réelle entre l'IDEN et le Principal, instituteurs et professeurs de collège harmonisent progressivement leurs méthodes, les élèves de CM2 visitent en fin d'année leur futur collège, sont informés des changements de « vie scolaire » qu'ils vont connaître, etc.

Sur le plan des méthodes pédagogiques une harmonisation des programmes de part et d'autre de la « suture » CM2 — 6ème a été réalisée en particulier en français et plus précisément pour l'orthographe, discipline dans laquelle les méthodes, le langage même d'enseignement ne se correspondaient pas, du fait des méthodes de formation différentes des instituteurs et des professeurs.

3) — L'organisation du « soutien »

La mise en place d'actions de « soutien », prévue à l'article 7 de la loi, a été organisée par des décrets et circulaires d'application — dont la première a été la circulaire du 28 mars 1977 donnant aux enseignants une marche à suivre (observation des élèves — analyse des difficultés — recherche de leurs causes — soutien approprié aux élèves concernés) pour organiser les heures de soutien, soit une heure dans chacune des trois disciplines de base: français — mathématique — langue vivante, le professeur désignant seul les élèves qui suivront cette heure de soutien.

Le soutien des élèves en difficulté, conjugué avec des activités d'approfondissement pour ceux qui ont assimilé plus rapidement l'enseignement commun, est de fait la clef de voûte du nouveau dispositif pour prévenir une trop grande hétérogénéité de la classe.

Les chefs d'établissement ont donc prévu dans l'emploi du temps des classes de 6ème et de 5ème trois heures pour le soutien (en 4ème et 3ème le soutien se fait dans le cadre de l'horaire commun).

À ce minimum *obligatoire* les chefs d'établissement peuvent ajouter des heures supplémentaires, ou faire du « sur-soutien » en petits groupes, grâce à leur *autonomie* dans la disposition d'un contingent d'heures supplémentaires (ainsi lorsque les classes dépassent 24 élèves les chefs d'établissement disposent d'une heure supplémentaire hebdomadaire par élève au delà du 24ème (30 élèves étant la limite supérieure).

Lorsque l'hétérogénéité de niveau des classes est trop grande, des formules de « groupes de niveaux à horaires différenciés » — particulièrement en français — ont été adoptées dans certains collèges. Les circulaires ministérielles les ont admises (cf. circulaire 79 225 du 19 juillet 1979) en soulignant toutefois la nécessité d'en vérifier « la valeur et la légitimité » et en posant nettement le principe que les groupes de niveau ne sont pas des classes, afin d'éviter que les anciennes filières ne réapparaissent.

La philosophie même du soutien, ses modalités de mise en oeuvre, la poursuite d'une action de développement de l'autonomie pédagogique des établissements et le respect de l'autonomie pédagogique des professeurs, expliquent l'absence d'indicateurs fiables, même quantitatifs, sur les actions de soutien.

Les observations faites sur le terrain auprès des enseignants (séminaire de Blois) recoupent bien les conclusions généralement tirées au niveau national et traduisent *une hétérogénéité de comportement des professeurs vis à vis du soutien,* même si globalement on peut considérer que sur le plan psychologique au moins, la plupart ont pris conscience de sa nécessité et ne le récusent plus à priori.

Un petit nombre s'y refuse absolument soit par principe, soit en invoquant des impossibilités diverses, depuis l'hétérogénéité trop grande de la classe jusqu'à l'argument... d'homogénéité. Dans ce cas, ils gardent la classe entière pendant l'heure de soutien inscrite sur l'emploi du temps, ce qui leur permet de retrouver l'horaire antérieur à la réforme, qui avait réduit l'horaire normal d'une heure, consacrant les ressources en heures d'enseignement ainsi dégagées au soutien des élèves en difficulté.

Si les autres professeurs « font » du soutien, certains ne le commencent qu'assez tard dans l'année, sous prétexte de la nécessité d'une « observation suffisamment prolongée » (la circulaire de 1979 a condamné cette lecture « dilatoire » de la circulaire de 1977), un petit nombre utilise l'heure de soutien pour y enseigner à effectif réduit par roulement. La majorité reprend avec des élèves en difficulté ce qui a été déjà vu en classe, mais non assimilé, en s'efforçant de varier l'approche pédagogique — tout en s'excusant en quelque sorte du caractère très pragmatique, très empirique, de leurs démarches. Ces enseignants formulent en conséquence une sorte de demande soit de soutien « pour eux-mêmes de la part de leurs inspecteurs — , à la limite des recettes pédagogiques » : comment concrètement mettre en oeuvre dans notre discipline les principes de la pédagogie différenciée, soit (ou, et complémentairement) *une demande de formation continue.* Cette expérience d'un besoin de formation continue reprise par presque tous les enseignants, a été perçue parfois en revanche comme un préalable qui légitimerait l'absence d'action concrète de soutien de la part des intéressés.

Sous réserve d'investigations plus approfondies, il est apparu que le soutien était relativement moins mis en oeuvre en langue vivante qu'en mathématiques ou en français. Cela pourrait s'expliquer dans les cas des langues étrangères moins répandues par l'existence d'effectifs réduits ou, pour les langues jugées difficiles (allemand, russe) par le fait qu'elles sont choisies par les élèves les plus « brillants scolairement », au point que le choix de ces langues a pu être considéré comme un moyen d'échapper au brassage médiocrisant que serait pour certaines familles le collège unique. Là où

les effectifs de classes sont en revanche élevés, on n'a pas pour autant noté de prise en compte particulière du «soutien» — l'utilisation de l'heure de soutien pour toute la classe permet en fait de rétablir l'horaire ancien. Très généralement, les professeurs de langue ont paru être adeptes de l'enseignement par groupes de niveaux, ce qui va à l'encontre des textes sur le soutien.

En dépit de ce qu'on aurait pu supposer, l'attitude vis à vis du soutien n'est pas apparue liée au statut et à la formation des professeurs. On se serait attendu en effet à ce que le certifié (a fortiori l'agrégé) spécialiste d'une seule discipline, de formation universitaire rejette «le soutien», qui en revanche aurait été mis en oeuvre par le Professeur d'Enseignement Général de Collège (PEGC), enseignant deux disciplines et ayant été le plus souvent un instituteur, polyvalent par définition. L'observation sur le terrain ne montre pas de liaison stricte entre le statut et *l'attitude vis-à-vis du soutien, qui paraît en dernière analyse, relever des mentalités individuelles.*

Un facteur est apparu en revanche déterminant pour la mise en oeuvre du soutien au collège, c'est *l'implication personnelle du chef d'établissement*. Il a non seulement en effet un pouvoir réel pour la mise en oeuvre d'actions de «soutien» ainsi qu'un pouvoir d'*influence*, ordinairement sous-estimé, auprès des professeurs, mais aussi un pouvoir de faciliter (ou d'entraver) l'efficacité des actions de soutien, suivant que l'emploi du temps permet que les heures de soutien soient bien «situées» du point de vue des capacités d'attention et de travail des élèves; comme les praticiens du soutien le soulignent, si l'heure de soutien doit faire se lever plus tôt les enfants ou si elle retarde leur sortie par rapport à celle des camarades non soutenus, elle sera perçue par les intéressés comme une «sanction» et le travail du professeur s'en trouvera promis à l'inefficacité.

L'approfondissement est apparu au travers des observations, comme généralement négligé, la priorité étant accordée au soutien, jugé déjà en quelque sorte «assez difficile à mettre en oeuvre comme cela» par les enseignants comme par l'opinion publique. Soutien et approfondissement sont donc considérés comme antinomiques. Cette attitude qui ne paraît fondée que sur des «apriorismes» est de nature à nuire à la *crédibilité du collège unique* puisqu'elle accrédite l'idée que soutenir les élèves en difficulté ne peut se faire qu'en s'interdisant de pousser les bons.

4) — L'évolution des flux d'orientation

L'objectif du collège est, grâce au soutien, de permettre à l'ensemble des élèves arrivés en sixième de suivre un enseignement commun de quatre niveaux

- un tronc commun total en cycle d'observation (6è, 5è),
- deux niveaux supérieurs différenciés au cycle d'orientation par le choix d'options mais sanctionnés par le même brevet des collèges.

Les élèves orientés en LEP à la fin de 5è pour préparer un CAP en 3 ans, suivent un enseignement général du niveau du cycle d'orientation des collèges, sanctionné au terme de la 2ème année par le brevet des collèges (qui remplace en 1981 l'ancien brevet d'études du premier cycle).

Ainsi devrait-on tarir le flux des sorties de jeunes sans formation générale suffisante (niveau fin de collège) ni formation professionnelle. Cet objectif sera atteint à la double condition que les élèves n'aient pas trop de retard à l'entrée au collège et que les taux de redoublement y soient réduits; l'obligation scolaire (16 ans) interdirait alors les départs prématurés.

a) — Les taux de redoublement

Malgré les incitations des textes officiels et la recommandation de suppression du

redoublement en cours de cycle (les familles ont le dernier mot), les taux de redoublement ont augmenté:

années	1977-78	1978-79	1979-80
Classes			
6e	9,09%	7,87%	9,54%
5e	7,11%	7,38%	10,42%
4e	7,05%	7,23%	8,28%

Cet accroissement est d'autant plus remarquable qu'il constitue une rupture par rapport à la tendance antérieure (les taux de redoublement ont baissé de manière continue jusqu'en 1974-75).

Même si une partie de cette hausse des taux de redoublement peut s'expliquer par la contraction du marché de l'emploi (phénomène qui joue de manière massive dans les formations professionnelles et dans les lycées), elle n'en traduit pas moins certainement une réaction des enseignants à l'application de la réforme et une sorte de viscosité de leurs critères d'évaluation; par là ils justifieraient le *redoublement* qui, dans un système scolaire se référant à des normes de niveau est le seul traitement pédagogique traditionnel des insuffisances de résultats dès lors que l'orientation vers une autre filière d'enseignement est exclue. Le redoublement est certes un constat d'échec, mais il est en même temps une possibilité de reprendre pied dans le cursus scolaire. Cette caractéristique du système éducatif français est apparue pleinement au terme de missions d'observation à l'étranger entreprises en vue de la poursuite de la réflexion sur l'inadaptation scolaire. Elle résulte globalement de la primauté accordée à l'enseignant, dont l'action pour être efficace réclame une homogénéité de niveau de l'auditoire-classe. En revanche, dans un système centré sur l'apprenant, comme le système britannique, (primauté du «learning» sur le «teaching»), où seule compte la progression individuelle, le rôle de l'enseignant étant plus «tutoral» que «magistral», il n'y a pas de difficulté à réunir dans le même lieu des élèves d'âge identique mais de niveau scolaire très différencié —l'observation sur le terrain de ces systèmes montre que l'absence d'échec apparent masque souvent une sélection précoce et irréversible, une sorte de ségrégation en douceur, qui a le seul avantage de ne pas *stigmatiser* celui qui serait ailleurs en situation d'échec. On peut donc comprendre que des professeurs français continuent de s'en remettre au redoublement, malgré sa conséquence négative: l'hétérogénéité des âges dans une même classe qui, jointe à la mixité et au décalage d'évolution physique et psychologique des filles par rapport aux garçons entraîne *une hétérogénéité de centres d'intérêts, de comportements, d'affectivité*, — généralement occultée par l'hétérogénéité dite de «niveau», jugée sans doute plus «objective» par les enseignants.

b) — L'orientation en fin de 3ème

L'évolution des passages de 5° en 4° est plus conforme aux objectifs.

Orientations en fin de 5ème

année	1977-78	1978-79	1979-80
Taux de passage en:			
4ème	65,21%	66,14%	67,27%
CAP	12,80%	12,65%	11,18%
CPPN	10,26%	10,08%	6,24%

Si l'on tient compte de l'importance des redoublements en fin de 5ème, (10,4% en 1979-80), des sorties vers des formations professionnelles ne dépendant pas du système éducatif (agriculture, défense...), du fait que désormais les deux premières années d'enseignement général en CAP sont de même valeur que celles du cycle d'orientation, l'objectif du collège unique apparaît atteint.

Cette évolution du «flux» a toutefois des répercussions graves sur le public des classes CPPN:

Origine des élèves de CPPN

	1er degré	6e	5e	redoublement CPPN
1978	6,7%	8,7%	63,1%	16 %
1979	12,6%	20,3%	38 %	21,9%

En réussissant à garder dans une formation secondaire l'essentiel de ses élèves des deux premiers niveaux, le collège unique aurait ainsi pour effet pervers de faire des élèves de CPPN les « laissés pour compte » de l'enseignement secondaire, que l'on ait décidé pour eux, parce qu'ils étaient trop âgés à la fin de leur scolarité primaire, qu'ils étaient d'avance inadaptés à l'enseignement secondaire, ou qu'on l'ait déclaré après un an de collège.

c) — Les flux de sortie du cycle d'orientation

L'objectif de « donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps » (article 4 de la loi) a conduit à rénover les contenus des disciplines traditionnelles et à mettre l'accent sur la technologie. Dès la 6ème, *tous* les élèves suivent des cours d'éducation manuelle et technique, qui visent à compenser le caractère « abstrait » traditionnel de l'enseignement secondaire et à prévenir l'appréciation négative tout aussi traditionnelle des enseignants, des parents et des élèves vis à vis de l'enseignement professionnel et technique.

Au cycle d'orientation, l'élève doit prendre une *option* obligatoire soit d'enseignement général, soit technologique. L'introduction des options technologiques est très récente (1979 pour la classe de 4ème) et progressive, puisque liée à l'implantation dans les collèges d'ateliers conformes aux normes nationales; au total en 1979, un peu plus de 2000 sections ont été ouvertes:

- option A 1115 (techniques du Travail en atelier)
- option B 247 (techniques du bâtiment)
- option C 744 (techniques des métiers de service).

30 000 élèves de 4e ont choisi ces options, soit 20% des élèves pour lesquels ce choix était possible. Au vu des choix entre les options et après évaluation des premiers résultats, les options seront prochainement modifiées: il n'y aura plus que deux familles d'options, l'une de technologie industrielle, l'autre de technologie économique, tandis que les programmes verront leur dimension culturelle renforcée. Il sera alors fait appel pour ces enseignements aux actuels PEGC de section XIII et certifiés de travaux manuels éducatifs mais aussi à des professeurs certifiés de l'enseignement technique (CAPET) de sciences et techniques économiques, d'industrie mécanique de fabrication mécanique.

Le premier profil qui se dégage des élèves choisissant les options technologiques révèle toutefois une moyenne d'âge plus élevée que celle des autres élèves, tandis que par ailleurs les indications sur le choix des langues et la seconde option traduisent une difficulté à suivre l'enseignement général. Il n'en demeure pas moins que ces élèves auront suivi jusqu'en 3ème le tronc commun d'enseignement général et auront pu préparer leur choix de formation technologique.

Au terme du cycle d'orientation on constate que tandis que 9,8% des élèves redoublent en 1979-80, 56,7% sont orientés en seconde et 23,8% vers des formations professionnelles (Brevet d'Études Professionnelles et CAP en deux ans)

Le taux de sortie de « formation initiale » en fin de 3ème s'est notablement abaissé:

Taux de sortie	1976	1977	1978	1979
3e	13,1%	12,6%	9,1%	8,6%

Encore faut-il tenir compte que dans ces « sorties » figurent des élèves poursuivant une formation dans des établissements ne relevant pas du Ministère de l'Éducation et en particulier vers l'*apprentissage* (30 000 passages sur 52 000 sorties en 1979).

Il ne faudrait pas, toutefois, dissimuler que d'une part les taux d'« évaporation » au cours

du 1er cycle, de même que les taux d'accès, en fin de 3ème, en second cycle long, quand ils se cantonnent dans une moyenne nationale, masquent la disparité des cas de figures.

Si, en un sens, le collège «unique» mérite bien son nom en ceci que *tous* les élèves en suivent la scolarité, il n'en reste pas moins que l'histoire et la géographie multiplient les variétés de collèges et, probablement, diversifient leurs fonctions:

— l'histoire des établissements d'abord qui, pour des raisons indépendantes, semble-t-il, de la composition socio-professionnelle de la population desservie, montre une grande variété de traditions allant du collège élitiste au collège promotionnel;

— la géographie et notamment l'implantation des établissements ensuite qui font de certains collèges (le plus souvent urbains — ce sont parfois les premiers cycles de lycées qu'anticipait naguère une batterie de classes primaires situées dans la même enceinte, comme il a été dit plus haut — mais pas nécessairement) les pourvoyeurs «naturels» des seconds cycles longs des lycées et de certains autres les pourvoyeurs non moins naturels des seconds cycles courts (LEP) ou des établissements agricoles, voire des Centres de Formation d'Apprentis (CFA).

Il ne faudrait pas, pour autant, mettre cette «modulation» au débit du collège unique.

Conclusion

Il paraît légitime de ne plus considérer qu'il y a «inadaptation scolaire» au delà du collège, même s'il y a d'autres types d'inadaptation, qui relèvent plutôt de l'inadéquation de la formation reçue aux espérances des jeunes ou aux exigences du marché de l'emploi. L'inadaptation scolaire est en effet indissolublement liée à la période de l'obligation scolaire; elle disparaît avec elle et *la cohorte des inadaptés de l'école est bien constituée de ceux qui dès 16 ans révolus quittent définitivement l'école — qu'ils rejettent et qui les rejette.*

On doit dès lors se poser la grande question: la mise en place du collège unique a-t-elle contribué à réduire l'inadaptation?

Les données statistiques brutes témoignent d'une réduction progressive des départs dans la vie active sans formation à 16 ans. Elles témoignent également d'un maintien croissant dans les quatre premiers niveaux de la formation secondaire du plus grand nombre des élèves qui sont entrés au collège, même si c'est au prix de redoublement et même s'il faut faire sa place à l'influence de la contraction du marché de l'emploi. Alors que va seulement sortir du collège la première cohorte ayant suivi ses quatre niveaux de formation, il paraît légitime de dire que le collège unique n'est pas une structure rejetante. Malgré les critiques, il apparaît même que nul n'envisage sérieusement de mettre en cause cette réforme structurelle. Les plus réfractaires mettent en réalité en cause la prolongation jusqu'à 16 ans de la scolarité.

Les difficultés ont en revanche révélé les limites d'une réforme structurelle destinée précisément à réduire l'inadaptation scolaire. Comme on l'a vu pour le soutien, la motivation des différents personnels de l'éducation est le préalable absolu au succès de la réforme. Le collège unique implique en effet de la part des enseignants une rupture avec le modèle d'enseignement secondaire ancien — dont les professeurs en exercice ont été précisément les «bons élèves» — destiné à une élite à laquelle il suffit de dispenser des cours de haut niveau académique en exigeant ensuite de l'élève, pour qu'il réussisse, un effort élevé de travail personnel en dehors de la classe. L'élève réussissait lorsque sa famille lui faisait comprendre la nécessité de cet investissement personnel (reproduction du modèle parental) et le soutenait elle-même ou en recourant à des auxiliaires («petits sous», devoirs de vacances...); l'élève brillant de milieu modeste —

idéal des maîtres de cette école — n'était en fait guère différent, puisqu'il comprenait que de cet investissement personnel dépendait sa promotion sociale future et qu'il avait été poussé et sélectionné au terme de l'école primaire parce que ses maîtres l'en jugeaient précisément capable.

Dès lors que « tout le monde doit passer dans l'enseignement secondaire », le modèle ancien vole en éclats, ne serait-ce que parce que les motivations anciennes ne sont plus garanties, et pas seulement du fait de la baisse de niveau scolaire à l'entrée en sixième.

Une enquête (cf. relation de l'enquête effectuée en France par des experts du Conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Préparation à la vie (« Visite en France — Conseil de l'Europe DECS/1980)) effectuée auprès de jeunes engagés dans des expériences spécifiques de formation continue dépendant du Ministère de l'Éducation alors que sortis du système à 16 ans en situation d'échec scolaire complet, ils avaient échoué dans leur insertion sociale (chômage, voire délinquance), montre que ceux-ci, très tôt, dès les premières années de l'école primaire s'étaient enfermés dans leurs échecs, rejetant peu à peu globalement tout ce qui pouvait avoir un caractère scolaire, tandis que l'« orientation » les affectait dans des filières de formation qu'ils refusaient.

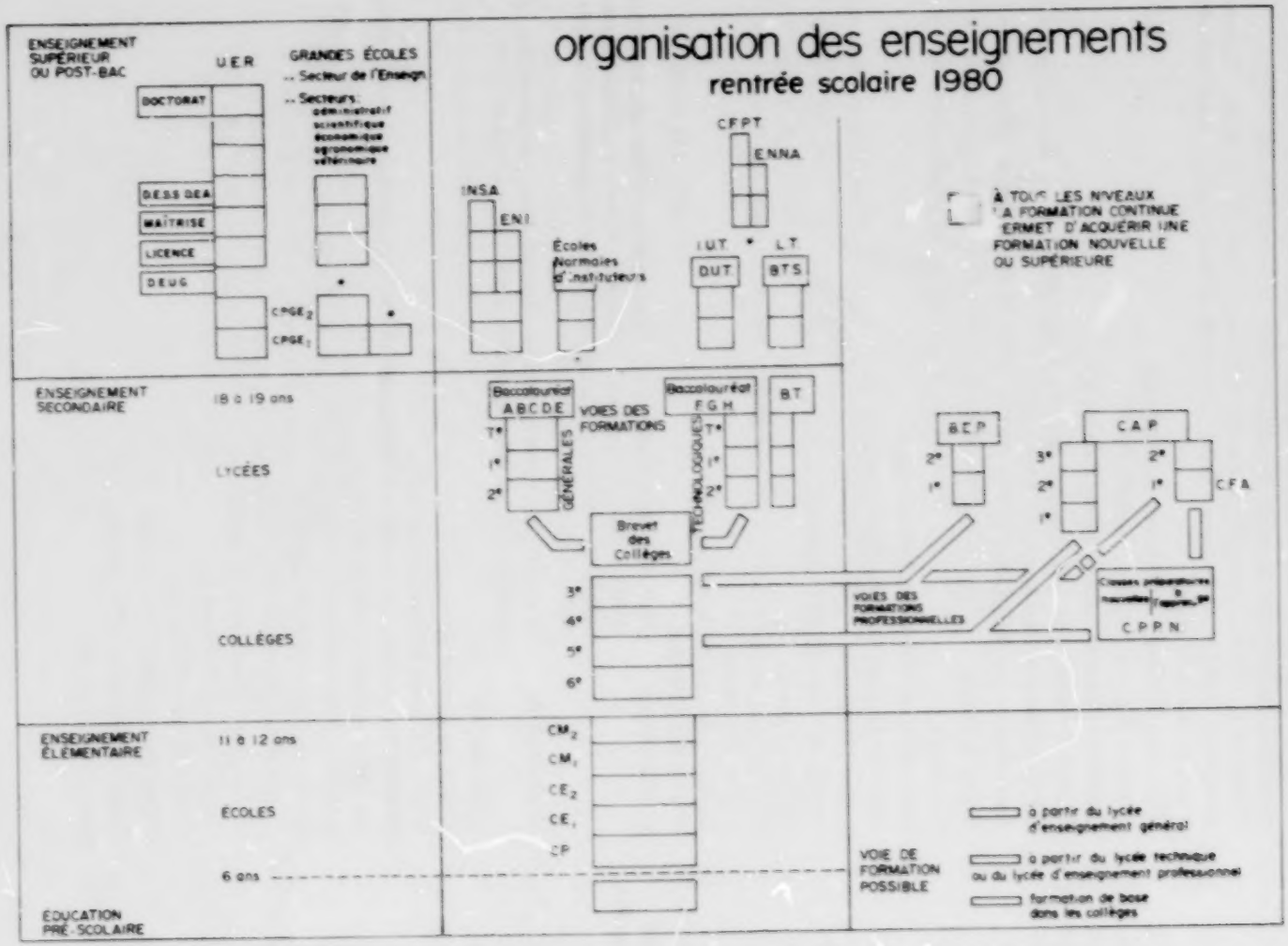
Ces expériences — menées depuis plus de dix ans — témoignent du besoin apparemment contradictoire de jeunes en difficultés potentielles d'une part, d'être écoutés — que les professeurs acceptent leurs différences, leur rendent confiance alors que presque toujours ils souffrent d'un environnement familial et social déséquilibré ou même totalement disloqué — et d'autre part, d'être guidés jusqu'à ce qu'*ils* puissent élaborer un projet personnel d'insertion professionnelle et sociale avec ses implications en termes de résultats scolaires. L'aboutissement est la passation d'un « ***contrat éducatif*** » (J. GIFFARD) entre le jeune en formation et l'établissement de formation et en particulier l'équipe éducative.

Cette approche, élaborée à partir d'analyses du passé de jeunes ayant subi le processus d'inadaptation scolaire jusqu'à l'échec final, peut s'appliquer à la scolarité de collège et se trouve confortée par les conclusions d'un rapport officiel sur les systèmes d'information professionnelle et d'orientation (rapport Jouvin). Il ressort de ces études que si l'on veut éviter que l'orientation ne se fasse que par la voie de l'échec et ne soit l'aggravation continue d'un processus d'inadaptation, il faut que le plus tôt possible les enfants et leurs parents soient amenés à se préparer à faire des choix, grâce à une meilleure information, à une ouverture des programmes sur les réalités économiques et sociales, ces actions étant menées sous le contrôle des professeurs mêmes et pas seulement de spécialistes extérieurs. Une première expérimentation a été annoncée par le Ministère de l'Éducation pour la rentrée 1981, en classe de troisième. Ce projet traduit bien le besoin de créer une sorte d'éducation à la carrière ou de guidance personnelle et professionnelle. La réussite d'une telle innovation résiderait dans le fait que les jeunes ne seraient plus les objets passifs d'une formation « obligatoire » mais peu à peu les sujets de leur propre formation.

Sans négliger la nécessité de la mise en place de moyens matériels et humains, le besoin d'actions de formation des enseignants (initiale et continuée), il est évident que cette évolution implique de la part des enseignants une acceptation des fonctions nouvelles ainsi que des changements de comportement pédagogique. En fait, c'est l'ensemble du système éducatif qui se trouve contraint de renverser à terme sa perspective traditionnelle, en se préoccupant désormais plus de l'acte d'apprendre que de celui d'enseigner. La place historique de l'enseignement dans les « passions françaises » (Th. ZELDIN) montre qu'il s'agit bien d'une sorte de conversion générale des mentalités — et pas seulement de celles des enseignants —.

organisation des enseignements

rentrée scolaire 1980



CFPT	—	Centre de Formation de Professeurs Techniques
ENNA	—	École Normale Nationale d'Apprentissage
UER	—	Unité d'Enseignement et de Recherche (Médecine, Odontologie, Pharmacie, Sciences, Lettres et Arts, Sciences humaines, Maths appliquées, Droit, Sciences économiques, Administration économique et sociale)
DESS	—	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DEA	—	Diplôme d'Études Approfondies
DEUG	—	Diplôme d'Études Universitaires Générales
CPGE	—	Classe Préparatoires aux Grandes Écoles (1 ou 2 ans)
INSA	—	Institut National des Sciences Appliquées
ENI	—	École Nationale d'Ingénieurs
EN	—	École Normale
•	—	Concours
IUT	—	Institut Universitaire de Technologie
DUT	—	Diplôme Universitaire de Technologie
LT	—	Lycée Technique
BTS	—	Brevet de Technicien Supérieur
Bac	A:	Philo — Lettres
	B:	Économique social
	C:	Maths physiques
	D:	Maths sciences de la nature
	E:	Maths et technique
Bac de technicien	F:	11 spécialités — Construction mécanique, Électronique, Électrotechnique, Génie civil, Physique, Chimie, Sciences biologiques, Sciences médico sociales, Équipement technique du bâtiment, Microtechniques, Musique
	G:	3 spécialités — Techniques administratives, Techniques quantitatives de gestion, Techniques commerciales
	H:	Informatique
BT	—	Brevet de Technicien
BEP	—	Brevet d'Études Professionnelles (possibilité de rejoindre le cycle long par une 1ère d'adaptation)
CAP	—	Certificat d'Aptitude Professionnelle (possibilité de rejoindre le cycle long par une 2ème spéciale)
CFA	—	Centre de Formation d'Apprentis
CPA	—	Classe Préparatoire à l'Apprentissage
CPPN	—	Classe PréProfessionnelle de Niveau
CM2	—	Cours Moyen 2ème année
CM1	—	Cours Moyen 1ère année
CE2	—	Cours Élémentaire 2ème année
CE1	—	Cours Élémentaire 1ère année
CP	—	Cours Préparatoire

VI — L'ENFANT EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE DANS LES CLASSES PRÉPROFESSIONNELLES DE NIVEAU ET LES CLASSES PRÉPARATOIRES À L'APPRENTISSAGE (CPPN — CPA)

SOMMAIRE

Bref historique, en guise d'introduction, (196[illegible]-1972). 83

- des effets imprévus de la prolongation scolaire à 16 ans. 83
- l'évolution du contexte politique, économique et social. 83
- tentatives d'adaptation du système scolaire. 83

1. Le cadre organique: C.P.P.N. et C.P.A. l'esprit des classes nouvelles 84

1.1 La C.P.P.N. 84
1.2 La C.P.A. 85
1.3 La formation des maîtres de voie III 86

2. Les faits et la réalité 87

2.1 Quelques caractéristiques 87
2.11 Importance numérique 87
2.12 Hétérogénéité et situation d'échec 87
2.2 L'évaluation d'ensemble 87
2.21 Quand au fonctionnement des C.P.P.N. 87
2.22 Quant au fonctionnement des C.P.A. 88
2.3 Une dynamique stoppée. 89

3. Une phase transitoire qui se prolonge (1977-80-84) 89

3.1 Le cadre organique: la circulaire du 8 juin 1977 89
3.2 La situation actuelle des C.P.P.N. — C.P.A. 90
3.21 C.P.P.N. — C.P.A. maintenues jusqu'à 1984 90
3.22 Application de la circulaire du 8 juin 1977 90
3.23 Le rôle actuel des C.P.P.N. — C.P.A. 90
3.24 La qualité de la formation donnée. 90

L'ENFANT EN DIFFICULTÉ SCOLAIRE DANS LES C.P.P.N. — C.P.A.

ou heur et malheur d'une adaptation du système scolaire à des enfants en difficulté de 14 à 16 ans

BREF HISTORIQUE, EN GUISE D'INTRODUCTION (1965 — 1972).

1. — Des effets imprévus de la prolongation scolaire à 16 ans.

La prolongation de l'obligation scolaire de 14 à 16 ans — en 1967 — a profondément bouleversé et hâté le bouleversement des données du système éducatif français et du paysage scolaire.

Désormais, tous les enfants de mêmes tranches d'âge, au-delà de 14 ans, vont être contraints de demeurer dans le système scolaire jusqu'à 16 ans révolus qu'ils le veuillent ou non, qu'ils y réussissent ou non. Jusqu'alors, seuls les enfants les plus doués scolairement se dirigeaient, selon les ambitions de leur milieu d'origine, vers les différents types de scolarité proposés, sans que cela pose de véritable problème; les moins doués ou ceux qui ne voulaient ou ne pouvaient co tinuer attendaient patiemment la fin de la scolarité dans les classes de fin d'études. Là, des instituteurs chevronnés leur faisaient préparer le certificat d'études primaires ou à défaut les préparaient, selon une pédagogie éprouvée, à entrer dans la vie active, munis d'un minimum de bagage intellectuel variant selon chaque élève. Cette tranche d'enfants, demeurés jusqu'à 14 ans dans le primaire, posait d'autant moins de problèmes que l'environnement économique du pays, en pleine expansion depuis plus de 20 ans, pouvait les absorber dans les différents secteurs d'activités. Du milieu rural aux milieux urbains tous ces jeunes travailleurs étaient assurés de trouver rapidement un emploi à la sortie de l'école. Les mentalités, en retard sur la rapide évolution économique et sociale, n'avaient pas encore été ébranlées en profondeur par des revendications d'égalitarisme.

• L'évolution du contexte politique, économique et social.

La prolongation de la scolarité à 16 ans va donc précipiter l'évolution d'une inadaptation du système scolaire à cette évolution quantitative et qualitative. Ses effets sans qu'on puisse en démêler l'écheveau coincident à peu de choses près avec les conséquences d'un autre ébranlement majeur des consciences personnelles et collectives dû aux événements de mai 1968. Elles vont être prolongées et amplifiées par le progressif ralentissement de la croissance économique, surtout après 1974, accompagné d'une situation de l'emploi de plus en plus précaire et préoccupante où la possession de diplômes dévalués ne donne plus aucune certitude.

• Tentatives d'adaptation du système scolaire.

Pour autant, durant toute cette période, le système scolaire avait, dès le début de la décennie 60, amorcé une adaptation qui, tout en l'appuyant, accompagnait l'évolution. Dès avant l'obligation scolaire à 16 ans, en 1965, les classes de fin d'études étaient doublées, puis progressivement remplacées par les « *classes de transition* » installées dans les collèges d'enseignement général et les collèges d'enseignement secondaire (ceux-ci venaient d'être créés pour faire face à l'explosion scolaire dans le secondaire). Ces classes avaient, à partir de 1967, une double finalité: d'abord et prioritairement, permettre aux élèves entrés en 6ème et 5ème, et qui rencontraient des difficultés, de se remettre à niveau pour réintégrer une classe « normale »; secondairement, orienter les autres à l'issue de la 5ème vers des « *classes pratiques* » qui prenaient en charge avec des programmes appropriés (où les activités

manuelles occupaient une large place) les élèves retardés et leur permettre ainsi de passer en 4ème et 3ème les deux années supplémentaires dues à la prolongation scolaire.

Ces classes de transition vont rapidement se dévaloriser — en soi et aux yeux de l'opinion — et elles atteindront de moins en moins bien leur objectif prioritaire, du fait du manque de qualité de certains des maîtres qui y seront affectés, du fait d'une marginalisation spatiale et psychologique dans les établissements où elles sont implantées, du fait de l'afflux d'enfants en difficulté qui n'auront d'issue que les classes pratiques dont l'image de marque n'est pas plus attractive.

Devant cette dévalorisation, on va substituer au système des classes de transition une organisation en trois filières au niveau des 6ème et 5ème, mais ni la clientèle des élèves ne change, ni les maîtres, ni la pédagogie, ni les mentalités ségrégatives et les résultats ne seront pas améliorés, même quand on débaptisera les filières II et III pour les dénommer classes à programme allégé et classes à horaire aménagé.

C'est dans ce contexte, traduisant la difficulté pour notre système éducatif de prendre en charge de manière satisfaisante, au-delà de 14 ans, *tous* les élèves issus des mêmes classes d'âge quel que soit leur niveau scolaire, que vont être créées, à la rentrée 1972 pour les élèves de 14 à 16 ans, les classes préprofessionnelles de niveau et les classes préparatoires à l'apprentissage (CPPN — CPA) dont l'objectif est de remplacer fin 1976 toutes les classes de 4ème et 3ème pratiques.

1. — LE CADRE ORGANIQUE: C.P.P.N. et C.P.A. L'ESPRIT DES « CLASSES NOUVELLES »

Il n'est pas inintéressant de noter que ces classes furent d'abord dénommées « classes nouvelles ». Les circulaires qui leur donnèrent jour [1] définissaient en effet un esprit nouveau, une pédagogie originale pour chaque année d'âge et proposaient des moyens adaptés à chaque étape. Elles suscitèrent un grand espoir auprès de ceux qui s'y engagèrent résolument et qui furent nombreux parmi les maîtres.

1.1 — La C.P.P.N.

La C.P.P.N. remplaçait donc la 4ème pratique. Elle accueillait tous les enfants âgés de 14 ans, les plus retardés scolairement, provenant soit de 5ème III (ou de 5ème II), soit des classes de fin d'études primaires qui n'avaient pas atteint le seuil d'une 6ème à 14 ans. Elle était ouverte essentiellement dans les collèges et dans une moindre part dans les Collèges d'Enseignement Technique (C.E.T.) où elle devait relayer et remplacer les anciennes classes préprofessionnelles implantées dès 1967.

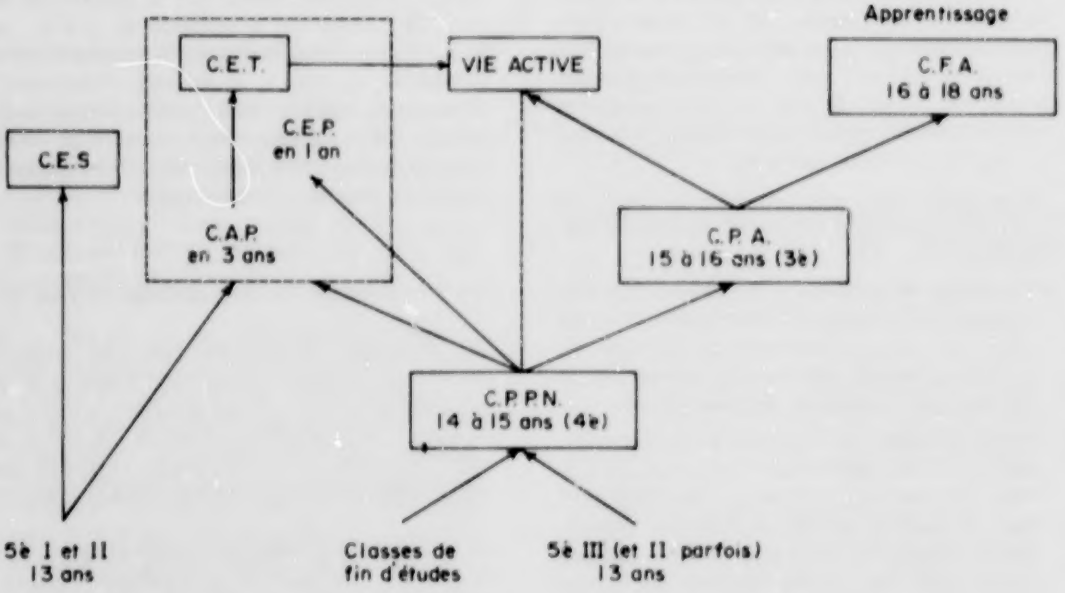
Ses objectifs sont clairement définis: consolider les connaissances de base: c'est une classe de mise à niveau. Permettre à l'enfant de faire un choix professionnel futur: c'est une classe d'initiation en vue d'une orientation. Faciliter des activités manuelles qui ne soient pas du bricolage: c'est une classe préprofessionnelle.

La pédagogie préconisée est une pédagogie de groupe de niveau pour faire face à l'hétérogénéité des enfants; la classe est peu nombreuse (13 à 15) ou dédoublée au-delà de 15 élèves. L'enseignement donné doit y être « sur mesure ». Il faut y éviter à tout prix tout ce qui donnerait un caractère trop scolaire à la formation. « Activités manuelles et intellectuelles doivent s'appuyer et se motiver mutuellement. » Les maîtres qui doivent être « les premiers maîtres de formation continue et les derniers de formation initiale » ne doivent pas être trop nombreux par classe et

(1) 72109 du 10 mars 1972; 72270 du 5 juillet 1972; 73280 du 3 juillet 1973 pour les CPPN. Les mêmes et 72228 du 13 juin 1972; 72350 du 27 septembre 1972 pour les CPA.

faire un travail d'équipe. Un travail ouvert sur la vie, à l'écoute des enfants et dans le souci de les réconcilier avec l'école et la vie professionnelle. L'un des maîtres au moins doit être compétent au plan technologique; il est responsable des « bancs d'essai », qui a raison de 3 heures par semaine dans trois familles professionnelles au moins, doivent permettre à l'enfant de découvrir, puis de choisir celui des métiers vers lequel il s'orientera au terme de l'année scolaire.

Bref, « par la pratique d'une pédagogie active et concrète, où les activités manuelles ont un rôle important, redonner confiance à des jeunes gens déjà marqués par l'échec scolaire » tout en leur permettant « de s'orienter et de rechercher une profession ».



À l'issue de cette classe d'orientation le jeune, ainsi remis en selle et orienté, peut entrer au collège d'enseignement technique pour y préparer un Certificat d'Aptitude Professionnel en 3 ans (C.A.P.), ou un Certificat d'Études Professionnelles en un an (C.E.P.), d'où il débouchera dans la vie active. Ou bien, s'il le désire ou s'il n'est pas de niveau, il pourra, à 15 ans, et à condition qu'il ait déjà fait choix d'un métier futur, entrer en classe préparatoire à l'apprentissage (C.P.A.) implantée dans un collège, un Centre de Formation d'Apprentis (C.F.A.) ou un C.E.T.

1.2 — La C.P.A. — Classe préparatoire à l'apprentissage

C'est donc en principe des enfants motivés qui vont entrer dans cette classe. Ils ont choisi un métier, il leur faut choisir un maître d'apprentissage. L'école les y aidera et parce que ce sont encore des scolaires et non de jeunes travailleurs, le Directeur du Collège, au nom de l'Inspecteur d'Académie, signera une convention avec le maître-employeur qui définira les modalités et les conditions des stages en entreprise où l'élève commencera un pré-apprentissage.

Son rythme de vie est fondé sur une alternance à peu près équilibrée entre le collège et l'entreprise, le plus souvent une semaine/une semaine, parfois 15 jours/15 jours. La liaison entre les deux pôles de sa formation est le fondement d'une pédagogie de l'alternance qui pour être peu précise quant aux contenus n'en est pas moins nécessaire. C'est le maître de C.P.A. qui en est responsable — et pour cela déchargé de 3 heures de cours par semaine — qui va régulièrement rencontrer le maître d'apprentissage afin de suivre la progression pédagogique de l'élève. Un « carnet de liaison » et un « carnet de correspondance » permettent une continuité et mentionnent au fur et à mesure les travaux accomplis en entreprise et les problèmes éventuellement posés par l'enfant à ses maîtres, voire à ses parents.

La formation générale donnée au collège se propose 3 objectifs :

— Terminer la formation de l'élève dans le domaine du français, de l'expression, de l'écriture, des mathématiques de base, en liaison avec les besoins ressentis par le jeune dans le monde professionnel.

— « Commencer la formation professionnelle : information sur les milieux de travail, sur la législation en vigueur, sur l'organisation du monde du travail, sur la formation continue. Tenter chaque fois que possible de donner les bases d'une formation technologique concernant le métier choisi.

— « Contribuer à former l'homme, à travers l'actualité et dans des activités de groupe ou personnelles (enquêtes, entretiens, visites...) à la dimension civique, économique, sociale et aussi artistique et physique ».

Les maîtres, qui sont d'origine diverse, « devront être à la fois expérimentés et capables de s'adapter aux tâches nouvelles qui leur sont confiées. Tout en ayant parfois des connaissances à transmettre à la classe entière ou à un groupe plus réduit ils seront surtout des « guides » qui aideront les jeunes gens dans le travail individuel et le travail d'équipe. Ils seront aussi les « documentalistes » qui avec les élèves rassembleront les documents, les trieront, les reproduiront ».

Au terme de la C.P.A. le jeune, qui a pu, au cours de l'année et de préférence dans le 1er trimestre, changer de profession s'il s'aperçoit qu'il s'est fourvoyé, aura toute chance de signer avec son maître d'apprentissage un contrat d'apprentissage qui lui permettra, au bout de 2 années d'alternance au C.F.A., de se présenter au Certificat d'Aptitude Professionnelle. À défaut il entrera directement dans la vie active, mais cette année ainsi passée lui aura servi de transition et l'aura peut-être reconcilié avec l'école en l'aidant à dépasser ses échecs scolaires.

1.3 — La formation des maîtres de voie III

On l'a saisi, la réussite de ces classes nouvelles reposait essentiellement sur la capacité des maîtres qui auraient choisi ces classes, ou y seraient affectés, de créer un esprit nouveau et de mettre en pratique une pédagogie active centrée sur l'enfant d'abord.

Or ces maîtres étaient d'origine diverse : instituteurs, instituteurs spécialisés, P.E.G., P.E.G.C., maîtres de classes de transition, P.T.E.P. P.E.T. — en grande majorité, il est vrai, instituteurs de classe de fin d'études ou anciens instituteurs.

Pour les aider à enrichir leur compétence dans l'esprit des circulaires de fondation 17 centres de formation furent aménagés dans plusieurs Académies et judicieusement répartis pour regrouper facilement les maîtres. Ceux-ci accomplirent ainsi plusieurs stages de formation « en doublette » ce qui permettait de ne pas interrompre les cours. Plus de 2 000 maîtres purent ainsi être recyclés.

2. — LES FAITS ET LA RÉALITE: Une dynamique prématurément stoppée

La création des C.P.P.N. — C.P.A. a, dans un premier temps, permis de prendre en charge dans de meilleures conditions l'ensemble des enfants scolairement retardés qui attendaient la fin de leur scolarité dans les classes pratiques, mais de lourds handicaps vont rapidement apparaître.

2.1 — Quelques caractéristiques:

2.11 — Notons d'abord l'importance du contingent d'élèves rassemblés dans ces classes. Plus de 100 000 élèves regroupés en plus de 5 000 C.P.P.N. représentent 14% de la classe d'âge pour les années 76-77 et plus de 80 000 en C.P.A. représentent 11% du flux annuel de chacune de ces années.

2.12 — Ces élèves par ailleurs présentent 2 caractéristiques communes. D'abord une hétérogénéité extrême quant à leur origine et à leur niveau scolaires, quant à l'origine socio-professionnelle des parents: enfants de ruraux, d'employés, d'artisans, d'ouvriers, d'invalides et de sans profession, d'immigrés pouvant atteindre des proportions considérables dans certaines régions urbaines. Tous cependant, sauf une très petite minorité en C.P.A. qui ont opté pour l'apprentissage par goût, ont un point commun: ils sont et se perçoivent, à l'arrivée dans ces classes, en situation d'échec voire de rejet. C'est le critère qui les a à leur insu, rassemblés, quels que soient précisément leur origine et leur niveau scolaire.

2.2 — L'évaluation d'ensemble

2.21 — Quant au fonctionnement des C.P.P.N.

D'une part, des progrès sensibles par rapport aux classes pratiques apparaissent dans plusieurs directions:

- On a dépassé le stade de simples travaux manuels éducatifs pour accéder à une perspective professionnelle plus motivante grâce à la pratique de bancs d'essai.
- Ceux-ci amorcent la possibilité de choix professionnels réels et permettent que s'envisage une orientation plus réaliste et moins laissée au hasard.
- La pratique d'une pédagogie plus différenciée, moins scolaire, aide au déblocage d'un certain nombre d'élèves, allant parfois jusqu'à une reconciliation de certains avec l'école (d'où un nombre non négligeable d'entre eux qui s'orientent vers les L.E.P.: 15%).

Mais pour autant *de graves déficiences* se font jour qu'il aurait fallu pouvoir pallier:

- Le banc d'essai est une pièce maîtresse du dispositif pédagogique. Or le temps qui lui est imparti est insuffisant (3 heures par semaine) compte tenu des délais de mise en route, de déplacement parfois, de rangement.

  Plus grave, peu d'établissements possèdent l'équipement voulu dans une gamme de métiers significatifs car la majorité des C.P.P.N. est installée dans les C.E.S. qui ne disposent d'aucun équipement, sauf quand une S.E.S. leur est annexée. Les C.E.T. voisins qui peuvent accueillir ces bancs d'essai sont peu nombreux, parfois réticents ou tout simplement surchargés.

  Les maîtres par ailleurs — autre pièce maîtresse du dispositif — qui dans leur majorité sont d'anciens instituteurs, le plus souvent volontaires — sont bien armés pour aborder une pédagogie différenciée centrée sur l'enfant; le recyclage qu'ils ont suivi les a confortés dans cette direction, mais peu d'entre eux ont une formation technique ou professionnelle qui les rendraient indispensables à une bonne mise en pratique des bancs d'essai. Les professeurs de l'enseignement technique compétents manquent souvent aux équipes de maîtres qui en tout état de cause souffrent d'équipements insuffisants.

Dans ces conditions les maîtres sont condamnés à revenir à des travaux manuels classiques — le bricolage que l'on avait voulu éviter — mais alors tout le système est faussé et si l'on a progressé dans l'esprit et la pratique par rapport aux classes pratiques, l'on n'a pas atteint le seuil fixé par les circulaires et entrevu dans l'enthousiasme originel.

2.22 — *Le fonctionnement des C.P.A.* traduit également des progrès sensibles:

— l'alternance pour beaucoup d'élèves, bloqués au plan scolaire, est une chance, la dernière, pour sortir positivement du système éducatif;

— la relation à un maître de C.P.A. unique (ou principal) permet également pour tous ceux qui ont des difficultés affectives d'entrer dans une relation nouvelle avec un éducateur attentif aux difficultés de chacun;

— la découverte du monde du travail et l'approche du monde professionnel par le biais d'un pré-apprentissage à mi-temps est une formule souple — qui au-delà de bien des abus — est souvent positive par la relativisation qu'elle permet de l'école (qu'elle revalorise ainsi paradoxalement) et par les perspectives d'insertion professionnelle qu'elle ouvre à terme (contrat d'apprentissage).

Mais là aussi bien des *insuffisances structurelles* apparaissent:

Les trois quarts des élèves de C.P.A. sont dans des classes installées dans les collèges (C.E.S. ou C.E.G.) de l'enseignement public. Cela présente un avantage car ces C.P.A. offrent un réseau dense d'implantation qui peut accueillir ces élèves de milieux défavorisés non loin de leur lieu d'habitat. Mais ceci présente de graves inconvénients pour le bon fonctionnement de la C.P.A. quant à une formation technologique et professionnelle sérieuse. Les sections de C.P.A. en collège regroupent, en effet, le plus souvent un petit nombre d'élèves, surtout en zones rurales, mais ceux-ci sont dispersés en un grand nombre de métiers (6, 8 et parfois 12 et plus) qui rendent impossible une formation générale technologique même élémentaire en une section homogène. Les maîtres d'ailleurs, comme en C.P.P.N., manquent de formation dans ce domaine et malgré leur bonne volonté flottent entre des méthodes toutes personnelles sans disposer de guides sûrs. Plus grave là aussi, pour la réussite du système, la recherche des maîtres d'apprentissage se fait au hasard des propositions faites par l'élève, des relations du Chef d'établissement ou des maîtres ou tout simplement en fonction des possibilités locales qui sont aléatoires, et insuffisantes en nombre comme en qualité.

Les maîtres pour «caser» tous leurs élèves acceptent toute proposition et n'osent imposer aux maîtres d'appentissage les règles pédagogiques prévues par la convention, dans la crainte de perdre un employeur. Celui-ci le sait et profite de sa position de force pour «employer» le pré-apprenti à sa guise, quand il n'en utilise pas deux provenant de 2 collèges différents pour avoir un poste à plein temps — de manière tout à fait irrégulière mais avantageuse pour lui.

Tout cela explique le faible pourcentage de contrats d'apprentissage réellement signés au terme de la C.P.A. (moins de 40% au plan national) et la fuite vers la vie active ou, ce qui est plus grave, l'absence de toute activité. Cela explique aussi les critiques sévères à l'encontre de ces classes.

Les sections de C.P.A. installées dans les C.F.A. (25%) et dans les C.E.T. ne souffrent pas des mêmes maux. Ce sont des sections professionnellement homogènes qui disposent d'un équipement et de maîtres formés à un enseignement technique et technologique qu'ils dispensent régulièrement. Leur résultat est bien meilleur, atteignant dans cer-

taines professions jusqu'à 85% de signatures de contrat. Il est vrai qu'en contrepartie en C.P.A. de C.F.A. l'élève n'est plus considéré comme un pré-apprenti mais comme un apprenti de 1ère année, ce qui est contraire à la loi. En C.P.A. de C.E.T., ces classes sont parfois marginalisées et considérées comme des classes de sous-C.E.T.; les élèves le ressentent alors vivement et le traduisent par un comportement régressif. Mais cela reste l'exception.

Au total, le fonctionnement de ces classes, au terme d'une première période de 4 années de mise en route, à côté d'un progrès général sensible, présentait des carences structurelles graves. Diagnostiquées, elles pouvaient être corrigées. Pourquoi ne le furent-elles pas?

2.3. — Une dynamique stoppée

Les classes nouvelles étaient fondées sur le principe d'une prise en charge des élèves par niveaux. La préparation, la discussion, puis le vote de la loi du 11 juillet 1975 remettaient en cause le principe des filières et instituaient dans le 1er cycle le principe du collège unique, fondé sur une pédagogie différenciée au sein d'une même classe, avec en contre-partie soutien et approfondissement. La loi entra en application en 6ème à la rentrée 77, mais dès la rentrée 75 un doute ontologique minait l'institution. Car désormais les « classes nouvelles » ne sont plus nouvelles, elles apparaissent comme le vestige d'un système dépassé. Et les maîtres qui y enseignaient, volontaires et formés, se trouvaient sollicités pour devenir P.E.G.C. [1]; l'on puisait largement parmi eux pour constituer le corps des enseignants de la voie XIII chargé de l'enseignement manuel et technique en 6ème et 5ème du collège unique. Certains plus obstinés résistèrent un certain temps, espérant qu'une voie nouvelle serait peut-être créée leur permettant d'être également titularisés et chargés des élèves très retardés scolairement. En vain. Ils furent au fur et à mesure remplacés par des maîtres auxiliaires au hasard des nominations, car les élèves de ces classes, eux, demeuraient au niveau de la sortie de 5ème, de même que les C.P.P.N. — C.P.A. pour les accueillir. Mais la dynamique pédagogique était définitivement stoppée. Le coeur n'y était plus. Ni les moyens.

3. — Une phase transitoire qui se prolonge (1977-1980-1984)

Il fallait pour autant continuer de prendre en charge les élèves, scolairement retardés, tout en aménageant les C.P.P.N. — C.P.A. qui les accueillaient dans la perspective d'une application progressive de la loi qui devait englober les classes de 4ème à la rentrée 79 et de 3ème à la rentrée 80.

Ce fut l'objet de la circulaire 77-204 du 8 juin 1977 sur « la scolarité des élèves admis en C.P.P.N. — C.P.A. (adaptation des circulaires n° 72 109 du 10 mars 1972 et n° 72 270 du 5 juillet 1972) ».

3.1 — Le cadre organique: la circulaire du 8 juin 1977

Elle s'efforce de tenir compte de la perspective future de la loi à ce niveau et des enseignements que la pratique des C.P.P.N. — C.P.A. a suscités sur le terrain.

Elle introduit un certain nombre d'innovations:

— les 2 années de C.P.P.N. — C.P.A. sont 2 années d'enseignement technologique qui forment un tout cohérent: tout élève, au choix, peut faire une C.P.P.N. 1 puis une C.P.P.N.2 ou passer de C.P.P.N.1 en C.P.A., il est même prévu le cas d'une C.P.A. à 14 ans dans certaines conditions pour tenir compte notamment de la loi Royer (1974) qui autorisait l'orientation d'élèves en pré-apprentissage dès cet âge.

(1) P.E.G.C.: professeur d'enseignement général de collège appelé à enseigner dans 2 disciplines.

— en C.P.P.N. le contenu de la formation prépare aux options de la loi Haby, par un doublement des heures de bancs d'essai et une progression dans la découverte des métiers et l'orientation professionnelle.

— en C.P.A., outre une 1ère année possible mais très cadrée pédagogiquement pour éviter les abus, est introduite une formation technologique de fabrication ou d'activités en ateliers de 90 heures/année, correspondant aux futures options des classes préparatoires de la loi Haby, liées à l'installation des ateliers complémentaires dans les collèges;

— enfin toute une série de dispositions sont prises pour assurer une meilleure organisation de l'enseignement alterné au niveau de chaque inspection académique.

3.2. — La situation actuelle des C.P.P.N. — C.P.A.

3.21 — Primitivement prévues jusqu'à la rentrée 80 (c'est-à-dire l'application de la réforme à la classe de 3ème) *C.P.P.N. et C.P.A. seront maintenues jusqu'à la rentrée 1984* (c'est-à-dire l'arrivée en 3ème des enfants entrés au cours préparatoire en 77, l'année de l'application du début de la loi du 15 juillet 75).

Le nombre des élèves qui fréquentent ces classes n'est pas en diminution notoire, surtout en C.P.P.N.. Et ceci malgré une meilleure prise en charge d'élèves en difficulté scolaire moyenne, grâce au soutien en 6ème et en 5ème. Il semblerait au contraire que l'on utilise à plein une structure existante permettant de soulager les classes de 6ème et 5ème d'éléments peu aptes à suivre la classe unique. Les C.P.A., elles, enregistrent une nette diminution de leurs effectifs dans les collèges sans que la compense une légère augmentation des effectifs des divisions de C.F.A.

3.22 — La circulaire du 8 juin 1977 est dans l'ensemble très mal appliquée.

Elle a été mal comprise. Les dispositions prévues pour préparer, par un élargissement des bancs d'essai en C.P.P.N., les options technologiques légères n'ont plus de raison d'être puisqu'on est revenu à la préparation du C.A.P. en 3 ans dans les L.E.P. et que ces options en collège seront abandonnées.

À vrai dire les chefs d'établissement — et au-dessus d'eux les Inspecteurs d'Académie dans leur majorité — préoccupés par l'application de la loi de Juillet 75 et les multiples problèmes qui se posent à eux quotidiennement se désintéressent de fait de ces classes. Il suffit à leurs yeux de les maintenir selon les routines de l'établissement et pourvu qu'elles ne posent pas de problème aigü, cela n'est déjà pas si mal. En fait personne ne se soucie positivement de ces enfants. Ces classes restent profondément marginales et sans dynamique pédagogique.

3.23 — *Pourtant le rôle que jouent actuellement les CPPN-CPA est* fondamental, nous l'avons vu au regard des chiffres. Elles jouent un rôle de régulateur dans le système scolaire.

Elles drainent tous les enfants qui n'ont pas atteint le niveau de CM2 et qui restent dans le primaire jusqu'à 14 ans; elles récupèrent par ailleurs tous les enfants qui à la sortie de la 5ème ne peuvent entrer en LEP ni continuer en 4ème et viennent rejoindre la cohorte précédente. Double clientèle dont les caractéristiques ne sont pas identiques, mais qui se retrouve sur les mêmes bancs et permet ainsi au système de fonctionner.

3.24 — La qualité de la formation qui leur est donnée est très variable.

En quelques endroits encore et notamment dans les départements où la circulaire du 8 juin 1977 a été prise au sérieux, d'anciens

instituteurs devenus PEGC XIII ont gardé l'enseignement dans ces classes en application des circulaires de rentrée 78 et 79 de la Direction des Collèges. Ils y font alors un excellent travail, même s'ils confondent parfois les principes de la CPPN et de la CPA. Nous en avons vu un certain nombre d'exemples ici ou là, à travers les Académies et il est sûr que l'on ne peut qu'admirer les résultats que ces maîtres obtiennent d'élèves parfois très retardés. Mais beaucoup nous ont dit leur intention de quitter définitivement ces classes devant l'incompréhension générale et les intérêts de leur carrière.

Ailleurs ces classes sont dotées à chaque rentrée de nouveaux maîtres, le plus souvent de maîtres auxiliaires licenciés de lettres, ou de langues ou de mathématiques, et qui se retrouvent sans préparation aucune avec des élèves dont la prise en charge pédagogique est particulièrement délicate. Les résultats, là, sont ceux que l'on peut imaginer! L'on est revenu aux classes-rebut des années 70 où l'on fait attendre à l'enfant tant bien que mal la fin de la scolarité obligatoire!

Le problème reste donc entier.

Certes l'on peut espérer que le nombre de ces enfants en difficulté scolaire diminuera sous l'effet des mesures prises aussi bien dans les écoles que dans les collèges. Mais pour de longues années encore un flux non négligeable d'enfants, au terme de la 5ème, ne pourra continuer dans le cycle du collège unique.

Ainsi, un souci d'égalisation des chances voudrait que l'on mette en place, à un moment donné:

— une structure de prise en charge avec une pédagogie adaptée,

— des moyens spécifiques,

— et surtout des maîtres formés à cette tâche, dont la carrière offre des avantages de stabilité sans pour autant créer une catégorie nouvelle.

2. — L'INADAPTATION SCOLAIRE DANS L'ÉDUCATION QUÉBÉCOISE: EXAMEN DE LA SITUATION

TABLE DES MATIERES

	Page
PRÉSENTATION	99
INTRODUCTION	101
1. Une définition provisoire de l'inadaptation	101
2. Visées et effets imprévus de la réforme de l'éducation	102
3. Énoncés de politique récents	104
PARTIE 1 — L'ÉCOLE PRIMAIRE ET L'INADAPTATION	107
Chap. 1. L'éducation préscolaire	107
1.1 Dépistage des handicaps et intervention précoce	107
1.2 Initiatives à l'intention des enfants immigrants	107
1.3 Initiatives visant les enfants de milieux économiquement faibles	108
Chap. 2. Caractéristiques de l'enseignement primaire et difficultés d'adaptation	109
2.1 Orientations, organisation et pédagogie de l'enseignement primaire	109
2.2 Les caractéristiques de la population scolaire de l'enseignement primaire	111
2.2.1 La population desservie par le secteur adaptation scolaire	112
2.2.2 Difficultés d'apprentissage et « retards » scolaires	118
Chap. 3. Éléments d'analyse critique	
3.1 L'entrée dans l'enseignement primaire: problématique des prérequis	119
3.2 Prise en charge des difficultés d'apprentissage en dehors des classes spéciales	120
3.3 Problématique de l'intégration	122
Origines de la politique actuelle	123
Situation actuelle de l'intégration	124
3.4 Quelques réalisations témoins	126

Chap. 4. L'école primaire en milieux défavorisés 128

4.1 L'opération Renouveau première phase (1970-76) 128
4.2 Orientations actuelles 129
4.3 La politique d'éducation en milieu défavorisé 130
4.4 Quelques constats 131
Un climat accueillant et chaleureux 131
Le rapprochement des parents 132
Mobilisation des enseignants 132
Une visée de promotion sociale collective 133

PARTIE II — L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 135

INTRODUCTION 135

Chap. 1. École secondaire, cadre de vie et d'apprentissage. 136

1.1 Options et/ou orientation 139
1.2 L'étanchéité entre les secteurs général et professionnel Polyvalence ou cloisonnement? Un double cul-de-sac 140
1.3 Le classement: des critères à repenser 142
1.4 Les programmes 144
1.5 Les limites aux choix de cours: l'exemple de la formation professionnelle 146
1.6 Professeurs et élèves: les rapports pédagogiques 148
1.7 Des conditions matérielles peu favorables à un déroulement harmonieux et l'apprentissage 151
1.8 L'étudiant dans l'école: une absence totale de pouvoir 153

CONCLUSION 155

Chap. 2. Manifestations d'inadaptation chez l'élève 156

2.1 L'inattention et la dispersion: l'inadaptation douce 157
2.2 L'échec dans le rendement: où situer le problème 158
2.3 L'absentéisme: une sonnette d'alarme 161
2.4 L'abandon scolaire: faut-il toujours et seulement parler d'inadaptation 163
2.5 L'inadaptation des « inadaptés » 166
2.5.1 Note sur le contexte actuel de l'organisation des services éducatifs aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage 167
2.5.2 Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et le secondaire 167
2.5.3 L'exemple des « difficultés d'apprentissage » et la difficulté de dépasser l'approche catégorielle 172

2.6 L'influence du milieu social et culturel 173
2.6.1 Un aperçu de ces influences 174
2.6.2 L'inadaptation comme résultat relatif de ces influences 175
2.6.3 L'orientation des politiques d'intervention 177

Chap. 3. Conclusion: des indices de changement 179
3.1 Deux niveaux d'analyse inter-reliés: l'école, l'étudiant 179
3.2 Politiques pour le changement et réalisations concrètes 181

ANNEXE 1 185

ANNEXE 2 186

CONCLUSION 191

BIBLIOGRAPHIE 199

PRÉSENTATION

Le présent document constitue en quelque sorte un rapport d'étape des travaux entrepris en 1979, dans le cadre de la coopération franco-québécoise, sous la responsabilité du conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation (C.O.P.I.E.). En effet, ce conseil décidait alors de constituer une équipe de travail franco-québécoise en vue d'une recherche conjointe sur la genèse des inadaptations scolaires et sur les stratégies de réponse du système éducatif dans nos sociétés respectives. L'ensemble de ce projet de coopération vise à proposer des changements ou des innovations susceptibles d'éliminer divers facteurs d'inadaptation scolaire.

La première étape du travail, dont le présent document exprime les principaux éléments, a consisté en un examen critique de la situation actuelle du point de vue inadaptation scolaire, examen de la nature, du moment, de l'ampleur des difficultés très diverses qu'on regroupe sous l'expression inadaptation scolaire. Pour des raisons de temps et de ressources, nous concentrerons cette analyse essentiellement sur la période de scolarité obligatoire, sans exclure un certain regard complémentaire sur l'éducation préscolaire et sur l'accès aux études postsecondaires.

La *conception de l'inadaptation scolaire* mise de l'avant dans cet effort commun d'analyse et de réflexion prospective tend à englober un ensemble assez large de manifestations et de situations problématiques et non à concentrer l'attention sur une clientèle restreinte visée par des mesures et des services spécifiques répondant à des handicaps physiques ou psychologiques caractérisés. Les analyses qui suivent n'ont pas comme objet direct le *secteur adaptation scolaire*, constitué de façon apparentée dans les commissions scolaires et au ministère de l'Éducation du Québec. Notre interrogation se situe en quelque sorte en amont de cette réalité institutionnelle. En effet nous voulons examiner plus globalement les situations et les manifestations d'inadaptation dont la genèse est à chercher dans l'environnement social et culturel ou dans le monde d'organisation et de fonctionnement de l'école, tout autant que dans des caractéristiques individuelles traditionnellement liées à la mise en place d'un secteur plus ou moins parallèle dit « enfance inadaptée » il y a quelques années, et « d'adaptation scolaire » aujourd'hui.

L'information sur laquelle repose l'analyse de l'inadaptation scolaire ainsi définie comprend :

- un certain nombre de données statistiques sur la population scolaire des dernières années ;
- certains points particuliers touchant les principes d'organisation du système scolaire et les données relatives à diverses politiques scolaires ;
- des constats et des conclusions issus de diverses enquêtes et évaluations portant sur certains aspects de l'éducation principalement au Québec et quelquefois ailleurs ;
- enfin, un certain nombre d'observations faites dans diverses écoles et les discussions ayant eu lieu avec quelques équipes d'éducateurs lors d'un séminaire franco-québécois tenus en octobre 1979.

Nous n'avons pas tenté une étude exhaustive, pour laquelle le mandat de départ se serait avéré désespérément large. Nous nous sommes plutôt trouvés devant une mosaïque d'informations, pour tenter d'en dégager certains types de situations et d'éléments explicatifs particulièrement pertinents en termes d'action et en vue du changement.

L'équipe de travail tient à remercier tous ceux qui par leur collaboration ont contribué à la progression des travaux entrepris. Elle désire en particulier remercier vivement les éducateurs et les administrateurs qui ont pu nous faire profiter de leur expérience et de leur compétence au cours d'un séminaire, à l'école Jean Jacques Olier et St-Eusèbe (CECM), à l'école Vanguard (Montréal) et au Montreal Oral School For the Deaf, à l'école Chanoine-Côté (CECQ Québec), à l'école Beaurivage (Régionale de Tilly). Nos remerciements s'adressent également à l'équipe responsable de l'Opération Renouveau (CECM) et l'équipe des responsables de l'adaptation scolaire dans les directions régionales du ministère de l'Éducation.

INTRODUCTION

Nous tenterons ici d'une part de bien préciser le concept d'inadaptation scolaire auquel réfèrent les analyses qui suivent. D'autre part, nous présenterons le contexte historique de l'évolution du système d'éducation, sans lequel l'actualité serait difficile à interpréter, ainsi que les grandes lignes de la conjoncture actuelle sous ses aspects les plus pertinents.

1. — Une définition provisoire de l'inadaptation

La notion courante d'inadaptation scolaire est extrêmement discutable, et chargée de connotations qui empêchent d'aborder le sujet avec un esprit suffisamment critique. Il faut donc redéfinir ce concept de façon à indiquer sur quelles hypothèses s'appuie l'ensemble de notre démarche. Par contre, nous qualifions de provisoire cette définition de départ. Elle oriente la réflexion et facilite l'analyse, mais c'est seulement au terme de notre étude que nous saurons mieux comprendre la genèse multiforme de l'inadaptation scolaire.

Une première conception inadéquate et problématique de l'inadaptation scolaire serait de considérer celle-ci comme l'état, la qualité ou « la propriété » d'un individu inadapté. De là, on passe insensiblement à l'explication par un manque, une déficience, une limite dont souffre l'individu considéré isolément et on se place dans la perspective de faire disparaître ou de compenser ce « manque ». Du point de vue du *sens* de l'inadaptation, c'est oublier que l'adaptation, c'est toujours l'adaptation *à* un contexte. On ne saurait parler d'inadaptation en soi. L'adaptation, comme son contraire, désigne donc une *réalité relationnelle*.

Ces deux notions antithétiques se définissent par le rapport établi entre des individus ou des groupes et un contexte social et institutionnel plus large. On opère donc un glissement abusif en passant du concept d'inadaptation à celui d'*inadaptés* du point de vue de la compréhension critique et rigoureuse du phénomène. L'inadaptation se situant *dans* une relation, l'inadaptation scolaire doit s'interpréter non pas comme la caractéristique d'individus qui ont un manque, mais bien dans une perspective dialectique où l'inadaptation de l'école à l'élève fait problème en même temps et inséparablement que l'inadaptation de l'élève à l'école. Ce serait infléchir dangereusement toute analyse de l'inadaptation scolaire que de s'enfermer au départ dans l'a priori d'une explication par des caractéristiques de l'individu qui engendrent un état individuel d'inadaptation.

En second lieu, nous croyons que l'inadaptation scolaire s'interprète par l'inadaptation sociale, dont elle est une modalité et un aspect. On retrouve dans le contexte scolaire les mêmes données essentielles à la compréhension de l'inadaptation que dans l'analyse de la marginalité sociale, de la mise à l'écart et du rejet du fait de différences non acceptées. On retrouve dans le contexte scolaire comme dans le contexte social une marginalisation ou une ségrégation qui s'appuie sur une norme, une image de l'acceptable, qui régit un milieu donné tout en variant considérablement d'une société à une autre, d'une région à une autre, d'une classe sociale à une autre, d'une institution à une autre. C'est parce que l'inadaptation scolaire évoque la marginalisation sociale que le problème, pour ne pas dire le scandale, de la mise à part trop courante des élèves en difficulté d'apprentissage est si présent à la conscience actuelle.

En troisième lieu, nous constatons que la conception de l'inadaptation scolaire varie du tout au tout suivant la perspective explicative qu'on adopte parmi celles qui s'affrontent actuellement dans les sciences humai-

nes. On peut en effet observer assez facilement une polarisation des « discours » portant sur l'inadaptation scolaire, suivant que l'on tend à privilégier l'analyse des facteurs biologiques et psychologiques, ou qu'on préfère prendre en considération les déterminants d'ordre social et culturel pour expliquer les difficultés vécues par les élèves. Ces perspectives ne sont pas nécessairement exclusives, mais elles alimentent des débats idéologiques qui les mettent volontiers en opposition.

Au départ de cette recherche, nous sommes conscients de la juxtaposition et du raccord malaisé entre d'une part, ce que nous pourrions appeler un discours « psycho-médical » sur l'inadaptation scolaire, et d'autre part, une perspective qui cherche la genèse de l'inadaptation essentiellement dans des facteurs socio-culturels. Sans vouloir trancher entre elles, ni pondérer leurs mérites respectifs, nous croyons nécessaire de poser l'inadaptation scolaire comme résultante non seulement de multiples facteurs, mais en quelque sorte d'un ensemble complexe de types de facteurs, qui peuvent fort bien se trouver en interaction.

Nous définissons donc l'inadaptation scolaire, pour guider l'analyse que nous entreprenons, comme *une situation de marginalité et de dissonance entre l'institution d'une part, l'élève d'autre part*. Cette situation caractérisant un mode de relation se traduit potentiellement par le fait que l'élève se sent dévalorisé, rejeté par l'institution, et séparé du groupe de ses pairs. Elle se traduit potentiellement du côté de l'école en ségrégation, en jugement d'incapacité, en mesures disciplinaires, en négligence quotidienne.

Notre mandat consiste à étudier la genèse de l'inadaptation scolaire. Nous ne prétendons pas trancher les polémiques ni contribuer directement au vaste débat qui se poursuit sur l'importance relative de divers facteurs. Nous nous limiterons plutôt à donner une vue d'ensemble de l'inadaptation scolaire telle qu'elle se présente dans les écoles québécoises.

Il est normal de considérer d'abord l'aspect tangible mieux connu des difficultés scolaires; échecs, blocages dans divers apprentissages, abandons scolaires, etc. Cependant, d'autres phénomènes doivent entrer dans le tableau général: situations caractéristiques de minorités ethniques, de milieux défavorisés du point de vue économique; comportements de rejet, de désaffection...

Nous considérons évidemment avec beaucoup d'attention la situation de la clientèle placée dans le « secteur adaptation scolaire ». Cependant, nous examinerons plus particulièrement, dans cet ensemble, la situation des élèves qui n'ont pas un handicap caractérisé du point de vue physique (handicap visuel, auditif ou moteur par exemple). En effet, leur situation est à la fois plus courante et plus problématique que celle des handicapés et plus susceptible de mettre en lumière des conclusions qui intéressent et concernent l'ensemble des élèves et du système scolaire.

Compte tenu des éléments de définition proposés jusqu'ici, nous tenterons donc de cerner les principales *manifestations* de l'inadaptation scolaire dans le cheminement type des groupes de jeunes à travers le système scolaire, en gardant présent à l'esprit que ces situations et ces phénomènes observables ne sont pas justiciables d'une explication simpliste par une déficience attribuée au seul individu.

2. — Visée et effets imprévus de la réforme de l'éducation

La situation et le traitement de l'inadaptation scolaire au Québec au tournant des années 80 nous renvoient d'une certaine façon à l'arrière-plan de la « révolution tranquille » et aux traits que la « réforme » de l'éducation (1962-1972 environ) a imposé au système scolaire.

Le rapport Parent constitue en quelque sorte la charte des principales mesures correctives appliquées à la situation du monde scolaire dans les années 60. Il convient de rappeler quelques-unes de ses intentions qui ont un rapport direct avec la problématique de l'inadaptation scolaire. La réforme de l'éducation inspirée du rapport Parent a été vécue simultanément sous l'aspect de:

— *l'accès généralisé à l'enseignement secondaire;*
— *la modernisation des contenus d'enseignement;*
— la fixation de normes administratives régissant un développement institutionnel massif au nom d'un *impératif d'équité*.

On peut croire que *l'augmentation* très rapide de la durée moyenne de *scolarisation* a rendu visibles les difficultés d'apprentissage et/ou d'adaptation qui jusque là se liquidaient « naturellement » par l'abandon de l'école. On peut penser également que les caractéristiques d'un enseignement secondaire desservant une minorité allaient survivre en bonne partie un certain temps, et pouvaient convenir difficilement à un enseignement de masse.

Concernant l'exigence de *modernisation des contenus d'enseignement*, on peut rappeler l'insistance avec laquelle la commission Parent mit de l'avant une conception de la culture et un programme où les connaissances scientifiques et techniques se voyaient enfin reconnaître toute leur place au soleil. Dans les années 60, par ailleurs, la collectivité québécoise a nettement perçu l'expansion de l'éducation comme un outil de développement socio-économique et culturel et non seulement comme un bien individuel.

On peut considérer le « rattrapage » dont on sentait si fortement le besoin à l'époque comme signe que l'école évoluait au moins autant en fonction des exigences de la société, d'une société qui se reconnaissait entrée irréversiblement dans l'ère urbaine et industrielle, qu'en fonction de l'épanouissement de chaque individu.

Les changements intervenus dans l'éducation sont pour beaucoup la manifestation d'une mise à l'heure de la société industrielle. Ils témoignent, à leur façon, de la dépendance de l'école par rapport à l'état de la société dont elle est un élément. Dans ce contexte, les situations d'inadaptation vécues par des individus n'ont-elles pas des chances de passer pour du « plus ou moins inévitable », d'être vues comme des effets indésirables et déplorables que toutefois le « système » n'a pas d'abord pour raison d'être d'éviter...? Des effets, donc, qu'on traitera à part, par des mesures spécifiques.

La commission Parent a en même temps, de façon paradoxale, indéniablement contribué à enraciner une conception des buts de l'école qui étend son action, au-delà de l'instruction et des capacités intellectuelles, au développement des diverses dimensions de la vie personnelle (éducation).

Les recommandations du rapport Parent ont placé au premier plan le principe de l'*individualisation de l'enseignement* d'où découle la diversification des programmes et l'adaptation de la « polyvalence » pour l'enseignement secondaire. Dans beaucoup de pays (ex. Allemagne, Angleterre, U.S.A.)[1], la formule « comprehensive school » a été instaurée progressivement, et pour une partie seulement de la population, tandis qu'au Québec, elle a été implantée pour l'ensemble de la population scolaire du secondaire. Dans les pays où elle dessert une partie seulement de la population, la « comprehensive school » est perçue comme une institution moins sélective que celles qui lui pré-existaient.

Comme au Québec l'implantation généralisée a coïncidé avec l'objectif d'assurer une scolarisation quasi universelle au niveau

(1) Voir par exemple *A Critical Appraisal of Comprehensive School*, (éd. par T.G. Monks) National Foundation for Educational Research, Londres, 1972.

secondaire, on a pu perdre de vue l'inspiration initiale du recours massif aux «options», soit l'adaptation de l'école à la diversité des élèves d'une façon qui amène progressivement l'orientation des individus sans l'imposer prématurément comme le feraient des filières cloisonnées (ex. le «général», le «classique», le «commercial», le «technique» dans l'enseignement secondaire québécois au début des années 60).

Il est du plus grand intérêt, pour l'analyse de l'inadaptation scolaire, de nous demander si la structure actuelle de l'enseignement secondaire ne reflète pas, dans les *choix* qu'elle propose, l'attrait inégal de rôles sociaux hiérarchisés. L'individualisation dont l'école polyvalente s'inspire, dans le sillage du rapport Parent, se concrétise de quelle façon? À partir de la reconnaissance des différences et de leur valorisation, dans un esprit d'attention à des personnes, ou plutôt à partir d'autres contraintes?

Les décisions prises entre 1962 et 1968 sur l'organisation de l'enseignement et appliquées très graduellement déterminent encore en majeure partie le paysage actuel de l'éducation au Québec:

— timide présence dans l'éducation préscolaire par des classes maternelles à raison de demi-journées pour les enfants de cinq ans;

— un cours primaire de six ans où la progression est continue, c'est-à-dire très généralement en fonction de l'âge;

— un niveau secondaire «décloisonné», c'est-à-dire où la même école polyvalente dispense les enseignements de tous types (initiation au travail, métiers, études générales débouchant sur le post-secondaire, à dominante scientifique ou littéraire...) et offre de plus en plus de choix (cours optionnels) aux élèves à mesure qu'ils progressent de la première à la cinquième secondaire.

Par contre, on peut constater que l'objectif de généralisation de la scolarisation secondaire s'est trouvé en grande partie atteint assez tôt, et s'est transformé en un souci d'accessibilité de l'éducation plus attentif aux inégalités découlant de facteurs économiques et sociaux.

On peut également croire que les principes du progrès continu et de l'individualisation de l'enseignement, mis de l'avant au cours des années 60, ont connu des fortunes diverses et ont plus ou moins réussi à marquer fondamentalement la pédagogie. La dernière décennie a vu, en effet, émerger puis s'affronter des conceptions de l'éducation nettement contrastées, dont les tenants ont forcé à reconsidérer les finalités elles-mêmes de l'éducation et les objectifs de la scolarisation.

Le rapport Parent s'était écrit dans un contexte de consensus idéologique qui favorisait la mobilisation en vue de la réforme de l'éducation. À partir du moment où le consensus cède au pluralisme, la volonté d'adaptation de l'école par l'individualisation de l'enseignement se trouve confrontée aux courants incitant à repenser l'école à partir de la psychologie non directive, à partir de la pédagogie active, à partir de l'analyse de la situation de l'école dans les rapports de classes, à partir de la conception béhavioriste de l'apprentissage.

3. — Enoncés de politique récents

L'actualité québécoise en éducation nous invite à prendre particulièrement en considération trois facteurs importants de changement institutionnel, qui nous amèneront à distinguer fréquemment la situation actuelle et des dernières années d'une situation anticipée pour un très proche avenir.

Il s'agit, en premier lieu, de l'opération de consultation conduite sur les changements souhaitables en éducation à partir du *Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire* [2] (Québec, ministère de l'Éducation,

(2) Québec, Ministère de l'Éducation, 1977.

1977). Cette opération a préparé un *Énoncé de politique et plan d'action* [3] dont les décisions impliquent des changements importants pour plusieurs années à venir. Nous en ferons état au fur et à mesure, dans nos analyses.

Un second élément majeur de l'actualité consiste en l'adoption et la diffusion, à l'automne 78, d'une politique nouvelle à l'égard de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage [4]. Ce document s'est trouvé au cours de l'année suivante repris pour l'essentiel dans *l'Énoncé de politique* mentionné précédemment.

Un dernier élément réside en une prise de position gouvernementale concernant l'éducation en milieu économiquement faible [5], prise de position qui propose un ensemble important d'initiatives touchant soit l'éducation préscolaire, soit l'enseignement primaire et secondaire.

Ces décisions, communiquées dans un passé relativement récent, nous obligeront parfois à décrire une situation mouvante, où le changement désiré s'esquisse sans que l'état antérieur des choses soit entièrement disparu.

---

(3) Québec, ministère de l'Education, 1979.

(4) Voir *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, 1978.

(5) *L'école s'adapte à son milieu*. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible. Québec, ministère de l'Education, 1980.

PARTIE I — L'ÉCOLE PRIMAIRE ET L'INADAPTATION

Chapitre 1
L'éducation préscolaire

Les classes maternelles que l'on trouve dans le système québécois sont destinées en règle générale aux enfants de cinq ans, qu'elles accueillent soit pour l'avant-midi, soit pour l'après-midi des jours de classe des autres élèves (environ 180 par année). Pratiquement tous les enfants les fréquentent, malgré leur caractère non obligatoire.

Du fait même de la durée très limitée et du peu d'intensité des mesures courantes d'éducation préscolaire, ce champ a fait graduellement l'objet d'un certain nombre de mesures complémentaires destinées à satisfaire des besoins spécifiques. Nous en présenterons ici l'essentiel sans prétendre à une analyse approfondie.

Des services plus importants et un accueil plus hâtif ont été prévus jusqu'ici essentiellement pour trois grandes catégories d'enfants;

- soit pour les enfants atteints de handicaps physiques ou sensoriels et de déficience mentale;
- soit pour les enfants de familles immigrantes, qui ne connaissent pas la langue d'enseignement de l'école qui les accueillera (classes dites « maternelles d'accueil »);
- soit enfin pour les enfants de milieux économiquement faibles.

1.1 — Dépistage des handicaps et intervention précoce

L'énoncé de politique de novembre 1978 intitulé *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* met l'accent sur le dépistage rapide des handicaps et la mise en place de services destinés à favoriser le développement maximum des capacités des enfants et à prévenir les difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Tout ce volet de la nouvelle politique, ainsi que son pendant destiné à étendre à la clientèle handicapée de 16 à 21 ans un accès beaucoup plus aisé à la scolarisation, a donné lieu actuellement à un ensemble de projets-pilotes expérimentaux, pour lequel le gouvernement a mis des ressources supplémentaires à la disposition des commissions scolaires pour la période de 1979 à 1981. Au terme de cette période, on disposera en principe dans l'ensemble des commissions scolaires des ressources requises pour assumer le type d'initiatives qui, suivant les projets pilotes actuellement en cours, convient le mieux aux besoins.

À travers de multiples modes d'interventions qui impliquent aussi bien les parents, les responsables du secteur santé que des agents d'éducation, on voit en particulier émerger la volonté de rendre la classe maternelle accessible à tous les enfants handicapés dès l'âge de 4 ans. Il serait par ailleurs inexact de croire qu'une telle intervention précoce vient tout juste d'apparaître prioritaire. Le changement actuel consiste plutôt à faire appel de plus en plus aux organismes d'éducation pour leur faire prendre en charge des besoins auxquels subvenaient plutôt, jusque-là, les organismes de santé et les services sociaux ou encore l'initiative privée.

1.2 — Initiatives à l'intention des enfants immigrants

Les enfants de familles d'immigrants non francophones se voient offrir dès l'âge de quatre ans, des classes maternelles dites « d'accueil ». Contrairement aux autres maternelles, ces classes reçoivent les enfants pour la journée complète, et non pour une seule demi-journée. Ces classes se sont multipliées ces dernières années, à la fois du

fait du succès de la formule, et du fait d'une législation récente (été 77) sur la langue officielle, qui a eu comme effet d'orienter vers les écoles de langue française la très grande majorité des nouveaux arrivants. En 1978-1979, il se trouvait dans les maternelles d'accueil environ 4 000 enfants de 4 ans et 5 ans.

Comme ces classes mettent aussi beaucoup l'accent sur la familiarisation culturelle et l'intégration sociale en plus de l'apprentissage de la langue, elles comportent fréquemment des activités spéciales qui favorisent les rencontres avec d'autres classes des mêmes écoles, y compris les classes de niveau primaire.

1.3 — *Initiatives visant les enfants de milieux économiquement faibles*

Depuis 1970, un bon nombre de mesures éducatives particulières ont été instaurées, d'abord dans le contexte général de la lutte contre la pauvreté, puis sous le signe d'une préoccupation croissante d'égalité des chances face à l'éducation. Ces mesures ont intéressé particulièrement l'enseignement primaire, et nous aurons l'occasion de revenir sur cette question. Toutefois, quelques initiatives visent directement la petite enfance.

Pour se faire une idée exacte de ces programmes qui s'implantent graduellement, il faut d'abord rappeler que toute la politique d'éducation en milieux économiquement faibles repose sur la désignation de secteurs géographiques où les données statistiques du recensement le plus récent font apparaître une assez grande concentration de familles pauvres. Les zones qui ressortent le plus, dans la « carte de la pauvreté » établie à partie des indicateurs socio-économiques retenus, se trouvent surtout soit dans les vieux quartiers des centres urbains, soit dans des régions rurales à faible densité de population.

Une première mesure spécifique concernant les secteurs désignés consiste à rendre accessibles les *classes maternelles* dès l'âge de *quatre ans*. Environ 5 000 enfants sur les 25,000 qui habitent les secteurs en question profitent actuellement de ces classes.

Une seconde mesure, apparentée mais toutefois passablement originale, connaît une faveur certaine surtout dans des zones à faible densité de population: il s'agit de la « *maternelle-maison* », qui consiste à regrouper six ou sept enfants dans la maison de l'un d'eux tour à tour, avec une jardinière, deux fois la semaine. Ce mode d'organisation favorise au plus haut point la collaboration des mères de famille. Il a aussi l'avantage d'habituer l'enfant à tirer davantage parti des ressources disponibles sur place pour toutes sortes d'activités favorisant son développement.

Une dernière initiative mérite d'être mentionnée: une émission éducative télévisée sous le titre de *Passe-Partout*. La série, qui comprend 125 émissions, s'adresse aux enfants de trois à cinq ans. Les émissions télévisées sont accompagnées de cahiers d'activités. Le style des émissions s'apparente à celui de la série américaine de la « rue Sésame ». Il s'en distingue toutefois par un ton moins facétieux, un caractère plus apparent et plus systématique des visées d'apprentissage, et une place beaucoup plus grande accordée au vécu émotif des enfants de cet âge.

Dans les milieux économiquement faibles, la présentation de cette émission s'accompagne d'une démarche d'animation éducative auprès des parents des jeunes enfants qui forment l'auditoire potentiel de Passe-Partout. Cette animation est susceptible de conduire à des regroupements de parents qui prendraient plus formellement en charge des services d'éducation préscolaire pour la petite enfance, avec la collaboration des organismes d'éducation.

Chapitre 2
Caractéristiques de l'enseignement primaire et difficultés d'adaptation

Pour tenter de faire le point sur les formes, l'importance et, dans la mesure du possible, les raisons des difficultés d'adaptation scolaire dans l'enseignement primaire, nous rappellerons dans un premier temps les principales caractéristiques de l'enseignement primaire du point de vue orientation, organisation et pédagogie, en soulignant plus particulièrement celles qui ont un rapport plus étroit avec la problématique qui nous occupe.

Dans un deuxième temps, nous rassemblerons les données les plus pertinentes sur la population scolaire du primaire, pour la période des six ou sept dernières années. Nous insisterons en particulier sur le cheminement des cohortes d'élèves progressant dans l'enseignement primaire, sur les problèmes à l'entrée de l'école, au passage de la maternelle à la première année, sur les problèmes du passage au secondaire, l'utilisation, par des élèves, des ressources ou des cadres d'accueil du secteur adaptation scolaire, les données pertinentes sur les divers statuts socio-économique d'origine et les situations relatives aux élèves des familles d'immigrants.

Enfin, nous tenterons une analyse critique de l'enseignement primaire du point de vue de l'inadaptation scolaire, en tirant parti à la fois des éléments qui précèdent, des études significatives sur le sujet et des observations que nous avons pu réaliser.

2.1 — *Orientations, organisation et pédagogie de l'enseignement primaire*

L'enseignement primaire québécois dure en principe six ans. Il reçoit en première année les enfants qui atteignent l'âge de six ans avant le 1er octobre de l'année en cours. Cette règle ne souffre pratiquement pas de dérogations, sauf dans le cas de certaines écoles privées qui admettent des élèves plus jeunes. La grande majorité des enfants accèdent donc à l'école secondaire à l'âge de douze ans, à l'exception d'un petit nombre, qui demeurent au niveau primaire une année supplémentaire. Très peu d'élèves prennent de l'avance au primaire: la pratique des classes accélérées (trois ans en deux), courante à la fin des années 60, a pratiquement disparu.

Comment caractériser brièvement à la fois l'orientation et l'organisation de l'enseignement primaire? L'approche la plus simple consiste sans doute à souligner les principaux traits que les changements récents lui ont imposés et qui le caractérisent toujours dans des proportions variables. Ce tableau général servira d'arrière-plan pour traiter les questions se rapportant spécifiquement à l'inadaptation scolaire.

La réforme de l'éducation entreprise au Québec dans les années 60 a d'abord, du point de vue des *orientations* ou de la finalité de l'éducation, mis l'accent sur le développement intégral et l'épanouissement de la personne, en réaction à un enseignement centré presque exclusivement sur l'acquisition de connaissances.

Du point de vue de l'organisation de l'enseignement on a alors retenu deux principes comme référence fondamentale: l'*individualisation de l'enseignement* et le *progrès continu* de l'élève. Ces deux principes vont logiquement de pair, quoique le premier concerne davantage la pédagogie, et le second se traduit directement, pour l'enseignement primaire, par la disparition du redoublement et par le regroupement des enfants suivant leur âge, tout au long de l'enseignement primaire.

Essayons maintenant de décrire l'évolution réelle de l'enseignement primaire, en fonction de ces positions de principe. La pratique pédagogique de l'enseignement primaire a effectivement beaucoup évolué entre 1965 et 1975. Dans un premier temps, la *pédagogie active* a servi de référence principale en

termes de direction souhaitable du changement. Dans un deuxième temps, la promotion par divers groupes d'une *conception «organique» de l'éducation* privilégiant le dynamisme propre de l'élève et s'inspirant du courant de la psychologie non-directive a aussi encouragé les équipes scolaires à évoluer vers une pédagogie plus ouverte, moins rigide, valorisant davantage l'expression de la créativité des jeunes.

Cette évolution s'est exprimée de façon particulièrement explicite dans des documents de travail du ministère de l'Education présentant l'école comme un milieu de vie, où une pédagogie centrée sur l'enfant, plutôt que sur la «matière à passer» ou la norme à atteindre, procède essentiellement par la création de situations d'apprentissage significatives dans un environnement scolaire stimulant.

Au bilan de ces efforts de rénovation pédagogique, on peut sans doute considérer comme un acquis un climat d'accueil et de relations plus chaleureuses dans l'enseignement primaire, une moindre propension à imposer d'avance et de l'extérieur des niveaux de performance ou des normes de succès accélérant les tâches d'apprentissage.

Par ailleurs, il faut reconnaître la prédominance durable des modes d'enseignement collectifs non individualisés, c'est-à-dire uniformes quant au rythme et aux tâches des élèves. L'enseignement, non individualisé pour l'essentiel, s'appuie toutefois à divers degrés sur des instruments favorisant une certaine individualisation, tels que fiches individuelles d'exercices.

Il se trouve par ailleurs quelques équipes scolaires pour mettre en oeuvre plus systématiquement des pratiques d'enseignement individualisé inspirées soit de l'enseignement programmé ou micro-gradué, soit de la pédagogie ouverte.

Le gouvernement du Québec, en publiant en 1977 pour fins de discussion publique et de consultation des éducateurs et des parents, le *Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire* , prenait l'initiative d'un examen global de la situation de l'école primaire. Les conclusions de cette analyse se trouvent dans un document officiel plus récent: *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action* .

Ce document met davantage l'accent sur les programmes d'études de chaque matière et sur les objectifs à atteindre pour chacune d'elle que sur la pédagogie conçue globalement. Il exprime en quelque sorte un sentiment assez largement partagé, selon lequel il faut revaloriser les niveaux d'exigence précis et concentrer les efforts sur des connaissances et des habiletés bien déterminées dans les diverses matières.

Par ailleurs, il ne tranche pas en matière d'orientations pédagogiques souhaitables partout, mais considère plutôt que chaque école, chaque équipe d'éducateurs en liaison avec son entourage immédiat de parents et d'élèves, doit s'approprier la responsabilité des orientations pédagogiques correspondant aux désirs et aux besoins du milieu, de façon à prendre en charge un authentique «projet éducatif» local, compatible avec le pluralisme grandissant de la société québécoise.

L'énoncé de politique et plan d'action contient par ailleurs des prises de position très significatives pour notre tour d'horizon de l'inadaptation scolaire, concernant d'une part le rôle de l'école desservant des milieux économiquement faibles, et d'autre part l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Nous y reviendrons plus loin.

Il faut, en dernier lieu, pour fournir un contexte à certaines analyses qui vont suivre, présenter brièvement certains aspects

(6) Québec, éditeur officiel du Québec, 1977.

(7) Québec, éditeur officiel du Québec, 1979.

de l'organisation administrative du système scolaire. L'ensemble des écoles publiques sont sous la responsabilité immédiate de commissions scolaires, organismes électifs dont les membres représentent chacun un territoire donné. La plupart du temps quelques commissions scolaires responsables de l'enseignement primaire coexistent côte à côte sur un territoire donné avec une commission scolaire dite «régionale» qui organise l'enseignement secondaire, elle-même constituée de l'ensemble des élus des premières. Des commissions scolaires de confession différente, soit catholique, soit protestante, coexistent également sur la plupart des territoires, avec chacune son réseau d'écoles.

Malgré l'existence d'organismes locaux responsables de l'éducation, la marge de variation entre les écoles, en termes de programmes, de ressources financières, d'organisation, n'est pas très grande. En effet, beaucoup d'aspects sont régis d'une façon ou d'une autre par des normes uniformes, conçues précisément pour préserver l'équité à l'échelle du système scolaire.

Le mode d'allocation des ressources financières mérite en particulier d'être expliqué. Jusqu'à l'année 1979-80, chaque commission scolaire finançait ses dépenses en premier lieu par les revenus d'un impôt foncier sur les propriétés de son territoire — impôt dont le taux était uniforme pour l'ensemble des commissions scolaires — puis obtenait par subventions gouvernementales le montant requis pour combler la différence suivant des règles budgétaires revisées annuellement par le gouvernement. A partir de 1980, les subventions gouvernementales couvriront seules l'ensemble des dépenses correspondant aux règles budgétaires, laissant la possibilité de quelques dépenses non-couvertes qui seront assumées par le revenu d'un impôt foncier local.

Ce régime administratif complexe aide à comprendre comment, d'une part, les positions gouvernementales ou ministérielles en matière d'éducation doivent être communiquées et mises en oeuvre dans une perspective de persuasion et avec divers moyens d'incitation dans une large mesure, puisqu'elles s'adressent à des organismes relativement autonomes qui, depuis très longtemps, ont pris en charge l'organisation des écoles.

Ceci attire, d'autre part, l'attention sur les «effets pervers» possibles de certaines normes. Ainsi, par exemple, on autorise, du point de vue budgétaire, un enseignant pour un nombre bien précis d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage suivant la catégorie des difficultés rencontrées. De cette façon, les normes en vigueur sont quasi indissociables d'un étiquetage et d'un repérage administratif de la clientèle de l'adaptation scolaire.

De telles règles d'allocation des ressources humaines se trouvent par ailleurs à correspondre à des dispositions de la convention collective des enseignants qui se réfèrent aux mêmes catégories d'élèves désignés collectivement comme en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

L'ensemble de ces dispositions administratives, qui règlent en quelque sorte la dépendance des commissions scolaires à l'égard du ministère de l'Éducation, représentent de toute évidence une entrave non négligeable à la mise en oeuvre d'une approche moins ségrégative dans le service aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

2.2. — *Les caractéristiques de la population scolaire de l'enseignement primaire*

Nous croyons utile, avant d'analyser plus spécifiquement des problèmes d'adaptation particulièrement significatifs dans le contexte de notre thème de travail, de procéder à un bref rappel des indications statistiques les

plus pertinentes par rapport à trois champs bien précis:

1° celui du secteur institutionnel de l'adaptation scolaire (autrefois: l'enfance inadaptée;) et de la clientèle reconnue des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

2° celui de la clientèle visée par la politique d'éducation en milieux économiquement faibles

3° celui de la clientèle des enfants d'immigrants desservie par des classes d'accueil pour élèves non francophones.

2.2.1. — *La population desservie par le secteur adaptation scolaire*

Nous présenterons les principales données statistiques disponibles sur quelques années, pour faciliter la perception de certains changements particulièrement significatifs. En même temps, nous tenterons de familiariser le lecteur avec les catégories en usage et les principaux types de cadres d'accueil utilisés ces dernières années pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La population d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a évolué comme suit de 1974-1975 à 1978-1979 (8).

Tableau 1 Évolution du nombre d'élèves considérés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, de 1974 à 1979.

	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79
Élèves en difficultés	56 449	64 865	64 934	65 023	63 467
Population du primaire	734 467	699 865	658 965	622 078	593 919
%	7,69	9,27	9,85	10,45	10,69

Pour bien interpréter cette importante croissance proportionnelle, il faut décomposer ce total entre un certain nombre de catégories en usage, en gardant présent à l'esprit que la clientèle de niveau primaire diminue, pour la même période, de 734 467 à 593 919.

(8) Source: *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les prévisions de clientèle*, par A. Bisson; Service de la démographie scolaire, ministère de l'Éducation, septembre 1979, p. 30.

Tableau 2

Nombre d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage suivant le type de déficiences, et % de la population globale, de 1974-1975 à 1978-1979.

		74-75	75-76	76-77	77-78	78-79
Troubles légers d'appr.	n.	33 720	41 511	41 590	38 440	37 306
	%	4,59	5,93	6,31	6,18	6,28
Troubles graves d'appr.	n.	4 557	6 077	6 735	10 300	11 371
	%	0,62	0,87	1,02	1,66	1,91
Débilité mentale (légère et moyenne)	n.	11 760	10 281	8 931	7 872	6 474
	%	1,60	1,47	1,49	1,27	1,09
Infirmité motrice cérébrale	n.	352	351	272	192	266
	%	0,05	0,05	0,04	0,03	0,04
Troubles sensoriels (surdité et cécité)	n.	400	426	436	678	735
	%	0,05	0,06	0,07	0,11	0,12
Autres (perturbation affective grave et déviations multiples, déficience physique, épilepsie non médicalement contrôlée)	n.	5 660	6 219	6 970	7 541	7 315
	%	0,77	0,89	1,06	1,21	1,23

Source: ibid.

On constate d'une part une croissance importante du nombre d'élèves en troubles légers d'apprentissage jusqu'à l'année 1975-1976, puis la stabilisation de leur pourcentage. On constate d'autre part une diminution marquée des élèves considérés comme souffrant de débilité mentale légère ou moyenne, laquelle est accompagnée d'une augmentation très importante du nombre d'élèves en troubles graves d'apprentissage. La variation quantitative pour 5 ans est bien mise en valeur par le tableau suivant qui prend les chiffres de 1974-1975 comme référence.

Tableau 3

Évolution des diverses catégories d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (au primaire) de 1974-1974 à 1978-1979 * .

	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79
Difficulté d'apprentissage	33 720				
	100,0	123,1	123,3	114,0	110,6
Troubles graves de l'appr.	4 557				
	100,0	133,4	147,8	226,0	249,9
Débilité mentale	11 760				
	100,0	87,4	75,9	66,9	55,0
Infirmité motrice cérébrale	352				
	100,0	99,7	77,3	54,6	75,6
Déficience physique	251				
	100,0	55,8	121,5	207,2	170,0
Épilepsie non médicalement contrôlée	37				
	100,0	56,8	2,7	—	5,4
Surdité	306				
	100,0	100,0	96,4	170,6	184,6
Cécité	94				
	100,0	127,7	150,0	166,0	180,9
Perturbation affective grave	3 852				
	100,0	110,3	111,0	104,0	96,5
Déviations multiples	1 520				
	100,0	119,0	159,6	198,4	201,8

(*) Même étude, p. 29, tableau 4b

Une partie des augmentations considérables observées dans les catégories handicaps sensoriels ou déficience physique s'explique du fait de l'intégration aux écoles publiques du réseau primaire d'une clientèle qui, les années précédentes, recevait l'enseignement dans divers centres d'accueil dépendant du ministère des Affaires sociales. Par ailleurs, l'augmentation massive des élèves considérés comme ayant des troubles graves d'apprentissage, qui va de pair avec la décroissance des élèves considérés comme souffrant de débilité mentale, permet de souligner un phénomène très important des dernières années: la réticence de plus en plus marquée à classer ou à étiqueter les élèves à partir de l'identification et de la mesure d'un déficit ou d'un handicap, dans une perspective psychologique ou médicale.

L'énoncé de politique de 1978 propose de remplacer les catégories traditionnelles, qui comptent jusqu'à 16 sous-catégories et soulignent surtout les déficiences, par les 5 catégories suivantes, qui correspondraient davantage à un « bilan fonctionnel » des capacités de développement et d'apprentissage de l'élève:

— troubles d'apprentissage
— handicaps physiques
— handicaps sensoriels
— déficience mentale
— mésadaptation socio-affective

Le tableau suivant montre d'une autre façon la répartition de la clientèle du secteur adaptation scolaire au niveau primaire, en associant à des catégories de handicaps des modes d'organisation des services et des cadres d'accueil pour les élèves. L'examen de ces données permettra d'une part, de présenter un certain nombre de changements en cours, et d'autre part, de prendre conscience de certains obstacles aux transformations en profondeur proposées récemment.

Tableau 4

Répartition des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, de 1974-1975 à 1978-1979.

	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79
Classe d'attente	8,7	8,1	7,2	3,2	
Classe de récupération, difficultés mineures	32,6	28,5	26,1	17,6	58,8
Rééducation (dénombrement flottant)	18,5	27,4	30,8	38,3	
Troubles graves de l'appr.	8,1	9,4	10,4	15,8	17,9
Débilité mentale légère	17,3	13,1	11,1	9,9	8,2
Débilité mentale moyenne	3,6	2,7	2,7	2,2	2,0
Infirmité motrice (non intégrale)	0,2	0,1	0,0	—	0,1
Infirmité motrice cérébrale moyenne	0,1	0,1	0,1	—	0,1
Infirmité motrice cérébrale grave	0,3	0,4	0,3	0,3	0,2
Déficience physique	0,4	0,2	0,5	0,8	0,6
Epilepsie non médicalement contrôlée	0,1	0,0	0,0	—	0,0
Demi-surdité	0,5	0,5	0,4	0,4	—
Surdité	0,0	0,0	0,1	0,4	0,9
Semi-cécité	0,1	0,2	0,1	0,2	—
Cécité	0,0	0,0	0,1	0,1	0,3
Perturbation active grave	6,8	6,6	6,6	6,2	5,9
Déviations multiples	2,7	2,8	3,7	4,6	4,8
Total N.	56,449	64,865	64,934	65,023	63,467

Ces catégories ont été officialisées par la convention collective de l'automne 1976 intervenue entre les syndicats d'enseignants d'une part, les commissions scolaires et le gouvernement du Québec d'autre part. Elles régissaient depuis lors l'allocation des ressources humaines du point de vue des subventions accordées aux commissions scolaires et en même temps du point de vue du nombre d'enseignants entre lesquels se répartissent les tâches, selon une proportion normalisée: un enseignant pour 25 élèves dans les trois premières catégories, un enseignant pour 12 élèves pour les deux suivantes, enfin d'un enseignant pour 6 élèves pour les autres, à l'exception des catégories semi-cécité et semi-surdité (un pour 8).

Un premier changement ressort de ces statistiques: à partir de 1978-1979, on ne demande plus, pour fins administratives, de fournir la liste des élèves situés dans les trois premières catégories. Ceci peut éviter les inconvénients d'un «étiquetage» trop pointilleux. Par ailleurs, toujours dans la catégorie plus large des difficultés légères d'apprentissage qui englobe en quelque sorte les trois premières, on constate la régression rapide des classes d'attente, et l'expansion des services dispensés dans le cadre du dénombrement flottant.

Les *classes d'attente* s'adressent à des élèves de six ans qui, au sortir de la classe de maternelle, sont considérés comme insuffisamment prêts à entrer en première année régulière. Elles regroupent en général une quinzaine d'élèves. Certains d'entre eux passent par la suite en deuxième année. Un grand nombre passent plutôt à une première année régulière. Dans les milieux où l'on a créé des classes d'attente, on considérait facilement qu'elles pouvaient convenir à 10% ou 15% des enfants. Sur l'ensemble du territoire toutefois, on y a dirigé au plus 5% des élèves de première année.

La diminution très importante observée en 1977-1978 annonce la tendance découlant de la politique actuelle, à savoir supprimer ces classes, en faisant mieux distinguer les difficultés légères, auxquelles on peut remédier en première année régulière, et les difficultés exigeant la formation de groupes spécifiques. L'expérience des classes d'attente invite par ailleurs à se pencher sur la question cruciale des prérequis à l'entrée en première année. Nous y reviendrons en analysant de plus près les aspects pédagogiques de la situation.

Le système du *dénombrement flottant*, pour sa part, invite à quelques commentaires. Le terme lui-même, emprunté à l'expression américaine «free flow», a des connotations plutôt administratives que pédagogiques: il traduit en effet la situation d'un groupe d'élèves variable en cours d'année auprès desquels un éducateur spécialisé, généralement orthopédagogue, intervient dans une période donnée de la journée ou de la semaine, en vue du rattrapage. Les élèves touchés par cette formule demeurent donc membres d'une classe régulière. On peut affirmer sans hésitation que, depuis trois ans surtout, c'est grâce à cette forme d'intervention que la constitution des classes spéciales a le plus régressé.

Le tableau suivant permet de mieux connaître l'importance et l'évolution de cette méthode et les degrés où elle rejoint un plus grand nombre d'élèves.

Tableau 5

Répartition des élèves en « dénombrement flottant » par degré, de 1976-1977 à 1978-1979 (en % du nombre total d'élèves en dénombrement flottant).

	1e	2e	3e	4e	5e	6e
1976-1977 nombre: 20 014	20,0	26,2	23,9	13,8	9,1	6,4
1977-1978 nombre: 24 882	24,0	28,7	24,5	10,4	7,1	4,8
1978-1979 nombre: 27 841	24,4	26,5	22,8	11,6	7,9	5,8

Il ressort de ces données que ce type d'intervention intéresse tout particulièrement le 1er cycle du primaire. La méthode utilisée jusqu'ici pour obtenir les données statistiques ne nous permet malheureusement pas de savoir combien des 5 003 élèves de 1ère année en 1976-1977 se retrouvent parmi les 5 971 de 2e année en 1977-1978, et ce qu'il est advenu des autres: référés en classes spéciales, ou demeurant dans des groupes réguliers? Cette question se pose avec beaucoup plus d'acuité lors du passage du 1er cycle (1re, 2e et 3e année) au second (4e à 6e année).

Comme par ailleurs les informations recueillies sur le reste de la clientèle du secteur adaptation scolaire ne contiennent ni l'âge ni le degré atteint, il est impossible de procéder à une répartition qui permettrait de suivre le cheminement d'une cohorte d'élèves durant un certain nombre d'années, en sachant assez exactement ce que deviennent ceux de ses membres qui reçoivent des services du secteur adaptation scolaire. Nous en sommes donc réduits à un certain nombre d'indications circonstancielles et de conjectures sur des questions très importantes.

Une première indication découle des définitions adoptées et généralement acceptées qui considèrent comme difficultés légères d'apprentissage un décalage d'un an par rapport au niveau moyen, et comme indice de difficultés graves un décalage de deux ans. À partir de ces références normatives, il est peu vraisemblable qu'on dépiste des décalages d'un an avant la fin de la 2e année, ou des décalages de deux ans avant la fin de la 3e année ou de la 4e.

De plus, on admet couramment que la majeure partie des interventions dans le cadre du dénombrement flottant s'étendent sur au moins un an et le plus souvent deux ans. Ceci permet de supposer qu'une bonne partie des élèves en dénombrement flottant se retrouvent d'une année à l'autre.

On sait également que les classes spéciales pour mésadaptés socio-affectifs sont deux fois plus nombreuses au 2e cycle qu'au premier, et comprennent en moyenne 7 garçons pour 3 filles. En est-il de même des classes spéciales pour troubles graves d'apprentissage ou pour débiles moyens légers?

Malgré l'impossibilité de répondre à ces questions à partir de données statistiques rigoureuses, on peut au moins attirer ici l'attention sur quelques questions cruciales, dans le contexte du dénombrement flottant. Ainsi, si l'on accepte, suivant l'opinion de certains chercheurs, qu'entre 20 et 25% d'élèves sont susceptibles de rencontrer, à un moment ou l'autre du primaire, des difficultés particulières appelant une aide quelconque, faut-il croire que l'augmentation du nombre d'élèves en dénombrement flottant a surtout pour but de *répondre à des*

besoins autrefois négligés? Veut-on ainsi *limiter le recours à des formules plus ségrégatives*? Si le second cas prévaut, dans quelle proportion s'agit-il d'éviter le recours aux classes spéciales, ou bien de le retarder?

2.2.2. — *Difficultés d'apprentissage et «retards» scolaires*

Il est intéressant de mettre en rapport avec les données précédentes quelques indications sur le rythme de progression des élèves dans l'enseignement primaire par rapport à leur âge. Malgré le principe d'un avancement quasi automatique d'un degré à l'autre, qui constitue une des applications les plus littérales du concept de progrès continu, le nombre des enfants qui prennent du retard est relativement important. Nous présentons ici l'état de la situation en 1977-1978 pour la clientèle des commissions scolaires, laquelle constitue la très grande majorité de la clientèle totale.

Tableau 6

Répartition (en %) de la clientèle de l'enseignement primaire (commissions scolaires) selon l'âge et le degré en 1977-1978 (nombre total: 601,081)(*).

Âge au 30 sept.	1ère	2e	3e	4e	5e	6e	7e
5 ans	0,30						
6 ans	14,34	0,26					
7 ans	0,76	14,26	0,34				
8 ans		1,04	14,22	0,30			
9 ans			1,26	14,06	0,34		
10 ans			1,04	1,4	14,42	0,40	
11 ans				0,14	1,58	15,18	0,22
12 ans					0,20	1,74	3,16
13 ans						0,08	0,34
14 ans							0,02

(*) Source: *Clientèle scolaire des organismes d'enseignement*: primaire, secondaire, collégial. Québec, ministère de l'Éducation, 1980, p. 118.

Ce tableau appelle un certain nombre de commentaires. En premier lieu, le nombre d'enfants dont l'âge dépasse celui qui correspond normalement à chaque degré croît de façon très régulière de la 1re à la 5e année, passant, en chiffres ronds de 4 500 à 6 000, puis 7 800, 9 200, 10 680 puis 11 000, par référence à des classes d'âge d'environ 100 000.

En second lieu, on remarque un contingent important d'élèves en 7e année: 22 500 environ. Cette 7e année constitue fréquemment une classe spéciale de *transition*, pour les élèves considérés comme insuffisamment préparés pour aborder le niveau secondaire.

La classe de transition intégrée à l'enseignement primaire s'est fréquemment trouvée en compétition avec une *classe de récupération* organisée dans le cadre de l'enseignement secondaire, surtout dans les endroits où deux commissions scolaires différentes ont juridiction, l'une sur l'enseignement primaire, l'autre sur l'enseignement secondaire.

D'autre part, les 5 000 élèves de sept ans qui sont en 1re année s'expliquent en partie si

l'on ajoute qu'au delà de 2 000 élèves de six ans se trouvent toujours en maternelle pour la même année.

Par rapport aux statistiques de l'année précédente, ce tableau dénote une légère diminution du nombre des «retards» entre la 1ère et la 5e année, et une certaine augmentation en 6e et 7e. Nous ne pouvons malheureusement pas établir la comparaison avec l'année 1978-1979, du fait de changements intervenus dans le mode de collecte des informations.

Enfin, la distribution de ces données suivant le sexe montre que de la 1ère à la 4e année, les filles représentent environ 45%, et les garçons 55% des élèves «en retard» par rapport au degré correspondant normalement à leur âge. À partir de la 5e année, la proportion de garçons augmente légèrement, pour se retrouver aux environs de 3 sur 5 en 7e année.

Chapitre 3
Éléments d'analyse critique

Nous avons fait état jusqu'ici de politiques et de programmes d'intervention s'adressant à des clientèles spécifiques: élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, secteurs défavorisés du point de vue socio-économique, enfants d'immigrants ne maîtrisant pas la langue d'enseignement. Pour tenter de comprendre plus finement la nature des problèmes et le défi d'adaptation qu'ils représentent pour l'école et pour les éducateurs, nous aborderons plutôt les questions telles qu'elles se présentent vues de l'école, en deça, pour ainsi dire, d'une catégorisation relevant davantage des dispositions administratives que de l'intervention pédagogique comme telle.

Les observations réalisées et l'information recueillie, concernant l'enseignement primaire, peuvent se regrouper sous quatre grandes rubriques:

1 — l'entrée dans l'enseignement primaire;

2 — la prise en charge des difficultés d'apprentissage en dehors des classes spéciales;

3 — la problématique de l'intégration;

4 — la réflexion sur les orientations de l'éducation engendrée par l'expérience des milieux défavorisés.

3.1 — L'entrée dans l'enseignement primaire: problématique des prérequis

Le passage de la classe maternelle au niveau primaire est devenu problématique assez tôt après la généralisation des maternelles cinq ans. Dès 1968, on a commencé à créer des classes d'attente, et celles-ci ont connu une croissance importante jusque vers 1976, pour diminuer significativement depuis la publication en 1978 d'une politique nouvelle concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il importe d'analyser la conception ou les conceptions des conditions d'apprentissage qui transparaissent à travers la formule mise en place.

Il ressort d'abord que la maternelle sert, à des degrés divers, à juger du degré de préparation des enfants pour la première année. Dans beaucoup de classes maternelles, les objectifs de socialisation et d'épanouissement personnel à travers des activités ludiques et l'expression orale, le dessin, le bricolage, etc., dominent. Cependant, dans un certain nombre de classes, on vise plus explicitement une préparation directe aux tâches de la première année, en développant des habiletés qui préparent à la lecture — discrimination visuelle, discrimination auditive — à l'écriture — motricité globale et motricité fine — ou aux mathématiques.

On peut distinguer assez clairement trois types d'attitudes qui expliqueront le placement d'un élève sortant de maternelle dans une classe d'attente.

Dans le premier cas, on considère que l'enfant manque de maturité, auquel le temps

devrait remédier, et la classe d'attente équivaut pratiquement à une année supplémentaire de maternelle, au terme de laquelle l'enfant passe en première année régulière.

Dans le second cas, on a surtout en vue le développement d'habiletés préparatoires, considérées pratiquement comme conditions de succès dans les apprentissages scolaires comme tels. Ces activités portent surtout sur le langage - vocabulaire, prononciation, compréhension de mots — et sur la motricité: coordination visuo-manuelle, habileté à tracer des lignes, latéralisation et maîtrise du schéma corporel[9]. Ce n'est qu'après coup qu'on abordera la lecture et l'écriture comme telles. Dans la majorité des cas, les élèves passeront ensuite en 1ère année régulière.

Le troisième cas se distingue nettement, en ceci qu'on y abordera le programme régulier, en particulier la lecture et l'écriture, mais plus lentement qu'en classe régulière, et de façon beaucoup plus individualisée. On suppose que les élèves peuvent apprendre avec des approches pédagogiques plus attentives, plus rigoureuses, qui par exemple subdivisent plus finement les tâches de façon à échelonner les difficultés. Ce type de classe d'attente est clairement conçu comme une classe spéciale de 1ère année au terme de laquelle la majorité des enfants se retrouvent en 2e année régulière.

Le troisième cas se distingue nettement, en ceci qu'on y abordera le programme régulier, en particulier la lecture et l'écriture, mais plus lentement qu'en classe régulière, et de façon beaucoup plus individualisée. On suppose que les élèves peuvent apprendre avec des approches pédagogiques plus attentives, plus rigoureuses, qui par exemple subdivisent plus finement les tâches de façon à échelonner les difficultés. Ce type de classe d'attente est clairement conçu comme une classe spéciale de 1ère année au terme de laquelle la majorité des enfants se retrouvent en 2e année régulière.

Cette diversité de visées qui ressort de la typologie des classes d'attente va se retrouver dans d'autres types d'intervention. Elle pose déjà la question des stratégies d'intervention face à des difficultés d'apprentissage. Vaut-il mieux se concentrer d'abord sur une faiblesse détectée? Ou vaudrait-il mieux utiliser d'autres approches pédagogiques pour les mêmes apprentissages, soit essentiellement celui de la lecture en 1ère année?

L'importance qu'a prise dans notre système scolaire la notion de prérequis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture fait problème, pour plusieurs raisons. Ainsi, on est parti d'indicateurs prédictifs de la disposition à l'apprentissage de la lecture et l'on en est venu insensiblement à les concevoir comme des préalables dans le temps, alors que la recherche ne permet pas de conclure de la sorte. D'autre part, ce genre de prédiction risque davantage de faire considérer comme non prêt quelqu'un qui l'est, que l'inverse. Enfin, on peut croire que l'enfant qui a une faiblesse quelconque dans un apprentissage donné va pouvoir la compenser; il serait alors plus efficace de faire varier le mode d'apprentissage pour en trouver un qui lui convienne mieux, plutôt que de remettre la décision à plus tard dans l'espoir de compenser préalablement cette faiblesse.

3.2. — Prise en charge des difficultés d'apprentissage en dehors des classes spéciales

Nous voudrions nous arrêter maintenant à divers modes d'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, développés essentiellement dans le sillage de la formule du «dénombrement flottant» présentée plus haut. Il y a ici une grande variété d'initiatives, à travers lesquelles on perçoit

(9) Voir P. GEORGEAULT: *Les classes d'attente et l'inadaptation scolaire*, revue *L'école coopérative*, mars 1976.

une évolution rapide. De plus en plus, la formule du dénombrement flottant n'est qu'une étiquette commune de type administratif pour représenter des modes d'intervention très différenciés. Ces modes d'intervention fournissent des indications importantes sur l'adaptation de l'école elle-même aux besoins des élèves.

La majeure partie des difficultés d'apprentissage qui amènent le recours à la collaboration d'un orthopédagogue consistent, au cours du premier cycle du primaire, en un retard important en lecture. L'intervention la plus courante consiste, pour le spécialiste, à recevoir les élèves individuellement ou quelques uns à la fois pour des activités de rattrapage, dans un local qu'on appelle volontiers classe-ressources. Mais la pédagogie d'un éducateur spécialisé peut prendre d'autres formes associées beaucoup plus étroitement avec le travail des enseignants des classes régulières. Nous avons tenté de tirer parti de leur expérience de part et d'autre pour dégager les points de vue suivants comme hypothèses significatives.

La pratique des classes-ressources démontre, en premier lieu, que *les problèmes d'apprentissage sont fréquemment liés à des blocages émotifs importants*. C'est pourquoi il serait illusoire soit de se cantonner sur le terrain de la progression dans le rendement scolaire, soit de vouloir adresser à d'autres spécialistes les élèves dont les difficultés scolaires sont indissociables de problèmes émotifs. C'est pourquoi également les orthopédagogues utilisent beaucoup des situations de jeu et offrent aux enfants un degré d'attention personnelle qu'ils n'obtiennent peut-être pas d'autres adultes, même dans la famille.

Ces interventions plus individualisées s'inspirent très souvent de ce qu'on pourrait appeler une «pédagogie du succès», soucieuse de restaurer une confiance en soi chancelante à partir du constat de sa propre capacité de succès. Elle est à même également de sentir les attitudes de rejet, par lesquelles un élève peut se défendre contre l'expérience de l'échec, et elle invite à d'autres attitudes.

L'expérience de la classe-ressources fait par ailleurs découvrir *la pénurie de moyens didactiques* des classes régulières. L'approche de la lecture fournit un bon exemple à ce sujet. Celle-ci est souvent enseignée de façon uniforme, à un rythme également uniforme, avec une méthode consacrée. Ce n'est généralement pas dans la classe régulière qu'on trouvera le nécessaire pour essayer une autre méthode auprès d'élèves qui perdent pied ou qui ne suivent plus.

Il en va de même, jusqu'à un certain point, en mathématiques: c'est souvent surtout en classe-ressources qu'on retrouve le matériel éducatif favorisant une approche plus active et plus concrète pour la maîtrise des notions et des opérations.

La classe régulière fonctionne souvent comme s'il n'existait pas de difficultés spécifiques d'apprentissage, tandis que la classe-ressources s'appuie sur le postulat inverse. Dans la classe régulière, l'élève qui ne suit pas est trop souvent vu comme manquant d'aptitudes générales, moins doué, tandis que l'orthopédagogue basera plutôt son action sur l'utilisation d'autres approches pédagogiques pouvant aider à surmonter une difficulté spécifique.

Le mode d'intervention de l'orthopédagogue varie considérablement selon que l'enseignement est plus ou moins individualisé dans la classe régulière. L'apprentissage est forcément très individualisé dans la classe-ressources. Cependant, les orthopédagogues tendent à intervenir également dans les classes régulières, en coopération avec l'enseignant de chaque classe. Ceci est pratiquement conditionné, du point de vue efficacité, par la pratique d'un travail relativement individualisé en classe, la plupart du temps sous forme d'ateliers, de petites équipes travaillant simultanément à des tâches différentes. Dans ce cadre, il est

possible de porter une attention plus soutenue à quelques élèves qui la requièrent.

Si par contre domine dans la classe un mode d'enseignement collectif imposant un rythme et une tâche uniformes, il sera plus difficile de relier significativement des activités de rattrapage au programme de la classe, qui continue. L'intervention d'un orthopédagogue auprès de l'un ou l'autre enfant dans une classe régulière pourra parfois induire graduellement une certaine ouverture à l'individualisation, d'abord en fonction de besoins évidents, puis de façon plus large.

La collaboration entre enseignant titulaire et spécialiste est à la fois difficile et essentielle. En effet, il est tentant d'obéir au mythe du spécialiste et de lui adresser un élève en démissionnant pour ainsi dire, à la façon dont on le renvoie dans une classe spéciale. L'évaluation fine que l'orthopédagogue fera du degré d'avancement de l'élève peut sembler menaçante à l'enseignant, et peut sembler signifier son propre échec. Lorsque les rôles demeurent en parallèle, l'action de l'orthopédagogue s'exerce essentiellement en dehors de la classe. Mais s'ils deviennent complémentaires, la situation change fondamentalement.

La complémentarité des rôles entre enseignants titulaires et spécialistes des difficultés d'apprentissage pourrait aller de pair avec les changements suivants, si l'on en croit un certain nombre d'expériences acquises.

En premier lieu, le rôle de l'orthopédagogue dans l'école serait assimilable non plus à une composante du *secteur* institutionnel *adaptation scolaire*, mais à un service à l'élève.

En second lieu, ce rôle concernerait davantage l'intervention auprès des autres enseignants en tant qu'expert dans le soutien pédagogique, dans une relation de conseil et de collaboration.

En dernier lieu, cela pourrait élargir jusqu'à un certain point la clientèle touchée directement ou indirectement, alors que jusqu'ici on exclut fréquemment à la fois ceux dont les difficultés sont trop aiguës et ceux dont elles sont trop légères.

Enfin, une collaboration plus étroite dans une perspective de complémentarité des rôles favoriserait un certain suivi d'interventions relativement ponctuelles, au moment du passage d'un degré à un autre où chaque titulaire se retrouve devant des visages entièrement nouveaux.

3.3. — Problématique de l'intégration

L'intégration dans les classes régulières d'une grande partie de la clientèle considérée comme étant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est actuellement ce qui retient le plus l'attention du milieu scolaire. Il existe un consensus largement partagé pour trouver cette situation préférable au regroupement de la même clientèle dans des classes spéciales, et, à fortiori, dans des écoles spéciales. Cependant, l'intégration fait problème malgré tout.

Pour un ensemble de raisons assez complexes à analyser, elle suscite soit du scepticisme sur ses chances de réalisations, soit de la crainte et de la résistance. L'intégration fait problème parce que la conscience de son bien-fondé n'est peut-être pas aussi claire sur le plan pédagogique que sur le plan de l'éthique sociale. Elle fait problème aussi par rapport à des modes d'organisation et des normes de fonctionnement administratif dont la pente naturelle incline davantage les responsables scolaires aux solutions de ségrégation, pour ne pas dire de « parcage » qu'à l'intégration.

Celle-ci suscite de plus en plus une certaine angoisse du fait qu'elle exige la transformation du rôle de bon nombre d'éducateurs, tandis que certains y voient même, à tort croyons-nous, le risque qu'on n'ait plus besoin de leurs services.

Malgré donc un large consensus, et un enthousiasme certain, manifesté, par exemple, lors de la publication d'un énoncé de politique sur *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*[10] mettant fortement l'accent sur l'intégration, la mise en oeuvre s'avère lente, laborieuse, parfois hésitante. Il est donc important de s'interroger à la fois sur le sens profond de ce projet d'intégration et sur ce qui se dégage déjà des initiatives en cours, du point de vue des résultats obtenus et du point de vue des conditions du changement.

Origines de la politique actuelle

En même temps que se multipliaient les classes spéciales au cours de la dernière décennie, s'est constituée une réflexion critique qui prenait ses distances par rapport aux pratiques courantes d'alors. Il s'est trouvé en particulier un groupe d'éducateurs, connu sous le nom de «comité provincial de l'enfance inadaptée», qui a particulièrement cristallisé autour de lui l'opinion défavorable au «système» des classes spéciales. Ce sont les conclusions et les recommandations de ce groupe qui ont servi d'inspiration principale à l'énoncé de politique de 1978[11].

Si nous essayons de reformuler brièvement, avec le recul de quelques années, les principales critiques de la généralisation des classes spéciales comme mode de dispensation des services, nous pouvons souligner les effets de ségrégation sociale, les effets de dévalorisation de l'élève et l'efficacité douteuse de la formule sur les apprentissages scolaires comme tels.

La ségrégation des élèves dans des classes spéciales semble s'être appuyée sur deux perspectives associées. La première prévalait dans les classes de l'enseignement «régulier» et consistait en une conception assez discutable du «normal» et de l'anormal. La seconde inspirait plutôt l'esprit des interventions spécialisées auprès des enfants placés dans un cadre exceptionnel.

Le phénomène de l'exclusion trop facile et trop courante des classes régulières en raison de difficultés d'apprentissage ou de problèmes de comportement indique qu'on s'appuie trop volontiers sur le «rendement scolaire» normal et le comportement «normal», pour juger qui peut et qui ne peut pas profiter de l'enseignement régulier. Tout se passe comme si l'enseignement ordinaire, présenté de façon uniforme en fonction de la capacité moyenne, ne pouvait pas convenir à une certaine minorité, qui se retrouvait naturellement en difficultés graves, c'est-à-dire irrémédiablement dépassée, pour peu que ses difficultés aient duré assez longtemps.

Le recours aux classes du secteur de «l'enfance exceptionnelle», suivant le vocabulaire de l'époque, traduit institutionnellement la notion implicite de classes régulières convenant aux enfants normaux. Ceux qui sont exclus sont considérés comme moins doués et comme inadaptés, et ceci maintient l'assurance et la bonne conscience des agents d'éducation du secteur régulier par rapport à leurs normes et leurs exigences. Ceci dispense en particulier de chercher dans l'école une partie des raisons des difficultés rencontrées par l'élève, et de remettre en question une pédagogie encore très uniforme et très collective, donc peu attentive aux élèves qui auraient besoin d'autres approches ou de soutien pédagogique. Il ne s'agit pas ici de tomber dans la caricature, et d'assimiler toutes les pratiques d'une période donnée à des attitudes de démission. Il s'agit plutôt d'expliciter un type de jugement et de comportement qui était encouragé en quelque sorte par les facteurs institutionnels prévalant à l'époque.

En même temps que le «secteur régulier» de l'enseignement se déchargeait trop facile-

(10) Ministère de l'Éducation, Québec, 1978.

(11) Ce comité a présenté son rapport officiel en 1976, il est publié sur le titre: *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, ministère de l'Éducation, Québec, 1976, 2 vol.

ment d'une nombreuse clientèle en l'adressant aux classes spéciales, on peut remarquer que la prise en charge de cette même clientèle se réalisait en bonne partie dans le cadre d'une spécialisation très poussée correspondant à la nature des déficits, «manques» ou handicaps diagnostiqués, en perdant presque de vue les objectifs d'éducation communs à tous les élèves. Le comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) portait lui-même le jugement suivant: «Dans le milieu scolaire, l'organisation et le fonctionnement des services destinés à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage s'inspirent du modèle médical et aboutissent à l'existence d'un système d'enseignement parallèle» (12).

Le type et l'ampleur des catégories de regroupement des élèves, constatées dans la présentation antérieure de quelques données statistiques, témoignent amplement de la prépondérance d'une perspective strictement individuelle d'interprétation des situations problèmes par un déficit à circonscrire précisément. L'étiquetage des élèves qui s'ensuit, et l'usage désinvolte si répandu dans le vocabulaire du milieu scolaire, de termes péjoratifs ou de sigles comme «débiles légers», t.g.a. «(élèves en troubles graves d'apprentissage), m.s.a.» (mésadaptés socio-affectifs), fait remettre en question un système parallèle et ségrégationniste où l'accent est placé trop exclusivement sur les manques et les déficits, et trop peu sur les capacités et les atouts des élèves en difficulté.

Il va de soi par ailleurs que le passage à une classe spéciale, classe d'attente ou autre, a trop fréquemment l'inconvénient d'engendrer chez l'élève une dévalorisation de lui-même par laquelle il intériorise le jugement porté par le milieu. Cette expérience de l'exclusion subie, il s'en défend parfois par un rejet symétrique de ce que l'école lui propose. De plus, si l'on examine la situation d'un point de vue collectif en se basant sur l'expérience de ceux qui ont pu comparer, pour les mêmes élèves, la situation de ségrégation à la situation d'intégration, on constate encore que la première est souvent néfaste à l'élève du fait que les attentes des éducateurs y sont extrêmement réduites. La «classe spéciale» s'est souvent trouvée être un lieu où l'attention se concentrait d'abord et avant tout sur la socialisation des enfants, sur leur comportement et sur leur bien-être émotif, un lieu où l'on obtenait peu de progrès dans l'acquisition de connaissances parce qu'on en attendait très peu.

En posant comme principe *l'accessibilité à l'éducation dans le cadre le plus normal possible pour l'enfant*, l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation a officialisé un changement d'orientation dont la nécessité était de plus en plus reconnue. La relation entre ségrégation scolaire et inadaptation sociale n'est d'ailleurs pas oubliée dans la justification de cette politique:

> «La fréquentation scolaire constitue le plus souvent la première expérience de la vie en groupe élargi pour l'enfant et à ce titre elle marque une étape importante dans l'apprentissage de la vie en société. L'intégration scolaire, définie comme le maintien de l'enfant dans son milieu naturel pour sa scolarisation, apparaît donc comme un moyen privilégié d'intégration sociale pour l'enfant en difficulté. Elle est une réponse au droit de tout enfant de participer aux ressources collectives de son milieu et une préparation à sa contribution ultérieure à la société» (13).

Situation actuelle de l'intégration

Malgré l'enthousiasme et le relatif consensus qui ont pu se manifester autour de la prise de position officielle du ministère de

(12) *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1978, p. 22.

(13) *L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1978, p. 22.

l'Éducation à l'automne 78, la situation observable en 1979-1980, première année scolaire complète après ce « coup de barre » donné du point de vue politique, reste assez ambiguë, pour diverses raisons que nous allons tenter de recenser.

Il va de soi que le changement envisagé ne peut être subit. Du côté du ministère de l'Éducation, on avait d'ailleurs mis en garde contre un changement mal planifié qui risquait d'être plus néfaste que bénéfique aux bénéficiaires des services. L'application de la politique doit en principe s'appuyer sur des règles administratives révisées et sur des guides pédagogiques adaptés à la nouvelle politique. De part et d'autre, ces références fondamentales demeurent au stade de l'élaboration.

Par ailleurs, on ne doit pas sous-estimer l'effet de l'autonomie importante des commissions scolaires dans le système d'éducation québécois. La diffusion de l'information qui se fait auprès des diverses commissions scolaires et des directions régionales du ministère de l'Éducation, a, au printemps 1980, souvent atteint plutôt le personnel administratif des commissions scolaires que celui des écoles proprement dites, qui est informé et sensibilisé graduellement par les responsables des commissions scolaires. Certaines commissions scolaires parmi les mieux pourvues en compétences et en ressources humaines ont largement anticipé sur la politique récente du ministère. D'autres en sont simplement à envisager des changements, et ces décalages sont inévitables.

Entre-temps, le ministère de l'Éducation incite les commissions scolaires à entreprendre, sous forme de projets pilotes bénéficiant de ressources spécifiques, des initiatives mettant en oeuvre divers éléments de la nouvelle politique, parmi lesquels se trouvent plusieurs projets d'intégration. La raison d'être de ces projets, c'est de laisser aux organismes scolaires la possibilité d'expérimenter divers modèles organisationnels compatibles avec l'intégration au lieu d'en imposer un seul a priori. Mais il va de soi que les commissions les plus sensibilisées au problème, les plus gagnées à la philosophie de la nouvelle politique, ont plus de chances d'opérer des changements importants dans le cadre d'un tel programme de subventions à des projets pilotes.

Par ailleurs, il ressort déjà deux autres aspects assez positifs d'un examen global de la situation. En premier lieu, les milieux à faible densité de population ont fréquemment une longueur d'avance du point de vue application de la nouvelle politique. Cela vaut pour une grande partie de l'enseignement primaire en milieu rural où, du fait du petit nombre d'élèves d'un territoire donné (village et campagne environnante par exemple), on s'est appliqué davantage à rétablir des situations difficiles sans sortir les enfants de leur voisinage, comme tout recours à des classes spéciales l'aurait fait inévitablement.

D'autre part, si l'intégration fait problème dans beaucoup d'endroits, au sens où elle impliquerait de ramener dans un contexte plus proche et plus normal des élèves déjà « exclus », il se dessine une tendance très nette à « exclure » de moins en moins ceux qui sont en difficulté. Ce phénomène, que nous avions déjà souligné en ce qui concerne les classes d'attente à partir des statistiques disponibles, concerne à la fois les élèves en « troubles graves d'apprentissage » et ceux qu'on qualifie jusqu'ici de mésadaptés socio-affectifs.

Ceci provient-il d'une prise de conscience des éducateurs basée surtout sur l'éthique sociale et le rapport entre ségrégation scolaire et inadaptation sociale? Ou cela signifie-t-il en même temps l'usage de nouveaux types de soutien pédagogique aux élèves en difficulté? Cela dépendrait-il plutôt de la résistance du public, et en particulier des parents directement concernés?

Il n'est pas possible présentement de donner réponse à ces interrogations. Il faut cepen-

dant souligner que ces éléments nouveaux contribuent à rapprocher graduellement la situation du « système en cascade » privilégié par la politique gouvernementale. Le terme lui-même, de système en cascade, communique plus précisément l'intention de la politique actuelle, que le terme « politique d'intégration » : il implique que l'intervention requise en fonction d'un besoin particulier se fasse le moins loin possible du cadre normal de travail des élèves, et que, dans la mesure où un retrait de la classe régulière s'impose, il soit aussi partiel ou passager que possible.

Si l'on tente d'interpréter de façon un peu nuancée d'apparentes réticences ou ambivalences face aux orientations officielles en matière d'intégration, on peut, semble-t-il, distinguer aux moins les éléments suivants.

En premier lieu, il y a une réaction qui tente de remettre les choses en perspective, en soulignant que l'intégration n'est pas un objectif mais bien un moyen, sans doute préférable en principe, mais dont l'application improvisée ou précipitée ne serait pas nécessairement un progrès.

En second lieu, un certain désenchantement peut s'expliquer du fait que l'intégration s'assimile pour le moment, dans l'esprit de beaucoup de gens, à une modalité d'organisation de services par rapport à laquelle les contraintes et les mesures administratives prennent beaucoup la vedette, au risque de laisser s'estomper son sens profond en termes de valeur pédagogique.

En dernier lieu, en dehors de toute tentation de démobilisation, beaucoup d'éducateurs expriment la conviction que le changement proposé va plus loin qu'un réaménagement de l'organisation, et implique des changements d'attitudes assez radicaux et des changements de rôles également. Cette conception du changement invite à croire que les prochaines années seront cruciales, non pas tellement pour assurer que l'intégration désirée se réalise, mais pour que les effets bénéfiques qu'on peut en attendre se produisent effectivement.

3.4 — Quelques réalisations témoins

Le groupe de travail du C.O.P.I.E. a eu l'occasion de prendre connaissance assez directement de quelques initiatives remarquables en matière d'intégration d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Tout indique que ces réalisations particulières mettent en lumière des conditions et des résultats analogues à bien d'autres projets actuellement entrepris dans l'ensemble du Québec. C'est pourquoi il paraît pertinent de formuler les conclusions et les réflexions qu'ont pu susciter des observations et des rencontres malheureusement trop brèves.

Individualisation de l'enseignement et intégration

Il semble, en premier lieu, s'établir un rapport indéniable entre la capacité d'intégration des classes régulières et une certaine ouverture à l'individualisation de l'enseignement. Il y a cependant des degrés dans ce domaine.

Au degré minimum, cela peut vouloir dire l'acceptation pour l'un ou l'autre élève d'un rythme différent, d'une concentration plus marquée sur certaines tâches. Il s'agit là en quelque sorte d'un programme individualisé à titre exceptionnel, coexistant plus ou moins facilement avec des activités la plupart du temps collectives qui demeurent uniformes.

On trouvera plus fréquemment un style de fonctionnement des classes concernées qui fait davantage appel au travail personnel des élèves et utilise la formation de sous-groupes en ateliers. Ce type d'organisation permet d'accorder plus d'attention aux élèves qui en requièrent davantage, et se prête particulièrement bien à la collaboration d'un spécialiste, orthopédagogue par exemple,

qui travaille dans la classe concernée en même temps que son titulaire.

L'individualisation de l'enseignement trouve en quelque sorte son couronnement lorsque les activités spéciales conduites la plupart du temps en classe-ressource arrivent à constituer un élément complémentaire étroitement intégré aux activités courantes de la classe plutôt qu'un appoint plus ou moins parallèle.

Diverses observations nous font retenir deux hypothèses sur l'intégration par rapport à l'individualisation de l'enseignement. Souvent, d'une part, la mise en pratique de l'intégration amorce des pratiques pédagogiques individualisées dont bénéficient d'autres élèves qui ne sont pas nécessairement en difficulté. D'autre part, l'intégration se fait aussi dans des classes où la pédagogie est très peu individualisée, mais où, par contre, les enseignants connaissent précisément les difficultés considérables que doivent surmonter pour certains élèves et interviennent auprès d'eux surtout en stimulant leur participation, en leur donnant plus de confiance en eux-mêmes, en leur fournissant au fur et à mesure les explications souhaitées, etc.

Mutation des rôles et réaménagement des ressources

Nous avons constaté, en second lieu, que l'intégration ne signifie pas de façon générale une diminution de ressources humaines, mais un agencement très différent des tâches. Pour les spécialistes de la rééducation, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage intégrés dans les classes régulières deviennent l'occasion de services sur mesure, pour ainsi dire, suivant des formules variables en termes de cadre et de durée.

La situation d'intégration se prête beaucoup mieux également à la collaboration de divers types de spécialistes et professionnels non enseignants. La disponibilité rendue aux orthopédagogues lorsque disparaissent nombre de classes spéciales permet d'intervenir *avant* que des difficultés manifestées arrivent à un degré tel qu'elles justifiaient jusque là le « placement » en classe spéciale. En permettant une intervention graduée à la mesure des besoins, le « système en cascade » à partir duquel se définit une politique d'intégration permet, avec des ressources humaines comparables, de répondre mieux, plus rapidement et de façon plus proportionnée à la nature du besoin, que le système d'un secteur adaptation scolaire établi en parallèle des classes régulières avec ses propres classes.

Une troisième constante nous a frappé dans nos quelques observations concernant l'intégration. Les projets observés ne tendent pas à placer les titulaires de classe dans une dépendance malaisée par rapport aux spécialistes de la rééducation. La collaboration est étroite entre eux, les spécialistes interviennent directement dans le diagnostic des problèmes, fréquemment par le biais de l'observation dans les classes régulières. Mais en général, l'enseignant titulaire se trouve plutôt en situation de responsabilité accrue plutôt qu'en situation de dépendance, et la liaison pratique entre titulaires et autres intervenants devient généralement de plus en plus efficace et satisfaisante à l'expérience.

Par contre, un orthopédagogue qui passe de 8 à 12 enfants, comme interlocuteurs habituels, à un nombre variable d'élèves plus un certain nombre de collègues responsables de classes régulières se trouve devant un changement de rôle considérable, dont les inconnues peuvent susciter une certaine appréhension, mais dont l'expérience n'a pas déçu ceux que nous avons rencontrés.

L'intégration, affaire de tous

En dernier lieu, il s'avère que le passage à l'intégration, à partir d'une situation où prévalait le transfert en classe spéciale, a toutes les chances d'aboutir lorsqu'il s'appuie sur la volonté et l'engagement de l'ensemble de l'équipe éducative d'une école. Ce n'est pas

réaliste de penser que les seuls responsables du secteur adaptation scolaire peuvent assumer avec succès la tâche et la conviction d'une telle transformation, dans l'indifférence ou le scepticisme des gens du « secteur régulier », pour employer la dichotomie courante.

L'intégration, avec toutes les nuances que ce terme mériterait, a des chances de se faire non pas comme simple disposition administrative, mais aussi comme passage à un système de soutien pédagogique plus juste et plus efficace, si ce changement vient à faire partie du « projet éducatif » de l'école concernée, dans le sens de l'idée maîtresse de l'*Énoncé de politique et plan d'action* de 1978.

Nous avions noté plus haut le caractère relativement peu impératif des politiques mises de l'avant par le ministère de l'Éducation, compte tenu de l'autonomie substantielle des commissions scolaires. Le fait que l'application de la politique concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage démarre principalement sous le mode de projets pilotes et d'une aide financière associée accentue en quelque sorte l'aspect incitatif, jusqu'ici, des positions de principe, par rapport par exemple à la pratique de nos voisins américains qui, en matière analogue, utilisent plus volontiers la contrainte découlant de législations spécifiques.

Nous croyons pouvoir affirmer cependant que les écoles qui ont fait de l'intégration un projet collectif, à partir d'un consensus entre éducateurs et avec les responsables de commissions scolaires, arrivent à des résultats d'autant plus remarquables qu'il s'agit alors de changement pleinement assumés plutôt que subis.

Chapitre 4
L'école primaire en milieu défavorisés

Les dix dernières années ont témoigné au Québec d'un grand nombre d'initiatives et de mesures inspirées du principe de l'égalité des chances en éducation, en même temps que s'est déroulée une discussion politique et pédagogique importante à partir de la question de la pauvreté. Cette discussion est loin d'être achevée. Les interventions axées directement sur les milieux défavorisés au plan socio-économique se sont successivement référées à plus d'un cadre d'interprétation et de justification, à partir d'une inspiration initiale largement empruntée à l'opération américaine « Headstart ».

La politique officielle récente qui consolide les initiatives passées et les relance place de plus en plus l'ensemble des interventions sous le signe d'un impératif d'adaptation de l'école non plus seulement aux individus mais aux collectivités qu'elle dessert, comme en fait foi le titre même du document : *L'école s'adapte à son milieu*. Ceci correspond directement à la définition initiale du thème des travaux du C.O.P.I.E. : l'inadaptation scolaire conçue comme défi d'adaptation pour l'école prise globalement plutôt que comme situation problème pour une minorité d'individus.

Comme les efforts scolaires en faveur des milieux défavorisés ont jusqu'ici porté en priorité sur l'enseignement primaire, nous rappellerons brièvement l'origine et le cadre de référence des pratiques actuelles, pour ensuite présenter ce qui nous paraît ressortir des observations que nous avons pu faire. Comme l'opération Renouveau, lancée dès 1970 dans les quartiers les plus pauvres de Montréal, a inspiré en grande partie ce qui s'est fait ailleurs plus tard, nous tenterons particulièrement d'en retracer l'évolution, pour ensuite faire état des principaux types d'intervention privilégiés dans la politique présentée en avril dernier.

4.1. — L'opération Renouveau première phase (1970-76)

L'Opération Renouveau, qui dépend de la Commission des écoles catholiques de

Montréal, repose sur le principe d'une allocation de ressources plus grande là où les besoins sont plus cruciaux, et sur celui des écoles désignées, à partir de divers indicateurs de pauvreté, comme concentrant la clientèle cible la plus nombreuse. Il y avait, en 1970, huit écoles désignées, qui, en raison de leur emplacement, pouvaient être considérés comme desservant des « zones grises » du centre ville de Montréal. Après les études basées sur les données du recensement fédéral de 1971, on a reconnu un plus grand nombre d'écoles comme désignées: 15 en 1973-74; 47 en 1979-80 (pour environ 15 000 élèves) dont les deux tiers situées dans un milieu à forte ou très forte concentration de pauvreté.

L'opération Renouveau a connu deux phases assez facilement distinguables, même si la transition de l'une à l'autre s'est opérée en douceur de 1974 à 1977. La première se définissait surtout dans une optique d'éducation « compensatoire » très analogue à celle des programmes mis de l'avant par le gouvernement fédéral américain à la fin des années 60. La seconde phase témoigne du passage graduel à une autre optique, placée sous le signe de la reconnaissance et du respect des différences.

Dans un premier temps, donc, on voulait remédier aux déficiences de l'enfant et de la famille par des ressources pédagogiques additionnelles pour les élèves. On postulait en quelque sorte une carence, un déficit initial que le terme « longueur d'avance » (Headstart) évoque irrésistiblement. Cependant,malgré les ajouts de services et de ressources, les résultats, aux États-Unis comme au Québec, n'ont pas rejoint les espérances, soit du point de vue de la durée des effets, soit du point de vue de différences marquantes dans les résultats scolaires.

La désaffection croissante vis-à-vis de l'optique compensatoire semble d'ailleurs procéder à la fois des résultats peu concluants obtenus à la suite des efforts entrepris d'une part, et d'une critique de plus en plus vive de l'interprétation sous-jacente de la position de l'école, pour laquelle l'explication de l'échec par les déficits individuels dus au milieu d'origine devient une échappatoire trop facile.

Une analyse critique de l'Opération Renouveau paraît en mai 1975, qui permettra de prendre un tournant important. Désormais, on analysera les problèmes, non pas en fonction des déficiences du milieu, mais plutôt en fonction de l'inadéquation du système scolaire aux caractéristiques socioculturelles des enfants de ces milieux. On ne vise plus à *adapter l'enfant à l'école*, mais plutôt à *adapter l'école à l'enfant*.

4.2 — Orientations actuelles

En 1976, on adopte un plan d'action pour les années 1977-1982, qui abandonne l'option « compensatoire » et adopte comme orientation fondamentale *le respect des différences*.

L'effort se fait dans le sens d'une décentralisation des décisions. On n'accorde plus des ressources individuelles, mais une aide à l'école, suivant un indice du degré d'état défavorisé du milieu qu'elle sert. D'après ce principe, chaque école doit définir elle-même ses besoins particuliers, ce qui permettrait une participation et un engagement plus grands du personnel dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de projets spéciaux.

Les projets viendront des différents milieux et bénéficieront de la présence de conseillers. Chaque « équipe-école » aura donc à présenter son « projet d'école »; après avoir cerné la nature et l'ampleur des besoins, l'équipe éducative se fixe des objectifs, planifie des moyens et des étapes de réalisation, et s'engage à évaluer les résultats obtenus par son projet.

Le tableau (*) suivant résume les deux thèses:

a) ÉDUCATION AXÉE SUR LA COMPENSATION
Hypothèse: les enfants de milieux socio-économiquement faibles sont déficients *origine de ces déficiences:* sous-stimulation *causes de ces déficiences:* pauvreté du milieu *Objectif:* compenser les déficiences *Méthode:* établissement de programmes de rattrapage visant à mettre tous les enfants sur le même pied.
b) ÉDUCATION AXÉE SUR LE RESPECT DES DIFFÉRENCES
Hypothèse: les enfants de milieux socio-économiquement faibles sont différents *origine de ces différences:* influences socio-culturelles différentes *causes de ces différences:* conditions socio-économiques différentes *Objectif:* réduire les incompatibilités entre la culture de l'école et la culture du milieu. *Méthode:* adapter l'école aux besoins spécifiques des enfants auxquels elle s'adresse.

(*) Le tableau est extrait de: PIERRE-JOLY R. (1974) *Étude Longitudinale* in *Recherche sur le développement psycholinguistique des enfants de milieux défavorisés*. Bureau de la psychologie, C.E.C.M.
Cité par le groupe de travail sur les écoles situées en milieux socio-économiquement faibles (1975) *Analyse critique de l'Opération Renouveau*, I. Document-synthèse. Division des services spéciaux, Service des études, Commission des écoles catholiques de Montréal.

4.3 — La politique d'éducation en milieu défavorisé

Les initiatives de l'opération Renouveau sur un territoire urbain particulièrement marqué par la concentration de familles et de quartiers pauvres ont eu assez rapidement des équivalents dans le reste de l'Île de Montréal, et dans l'ensemble du Québec. Sans marquer de discontinuité avec les modes d'intervention mis en oeuvre jusqu'ici, on peut souligner que la politique devenue récemment officielle se définit en bonne partie, en ce qui concerne l'enseignement primaire, à partir du principe du respect des différences.

« L'objectif est en quelque sorte d'adapter le système scolaire en fonction des besoins propres des milieux défavorisés, de personnaliser l'école, son organisation et son fonctionnement pour tenir compte des conditions d'existence particulières dans lesquelles vivent ces enfants et ces adultes, pour tenir compte des contraintes sociales, économiques et culturelles auxquelles ces milieux font face »[14].

(14) *L'école s'adapte à son milieu*, ministère de l'Éducation, Québec, 1978, pp. 22-23.

En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement primaire, cette politique privilégie trois ordres de moyens, dont les deux premiers s'appuient sur les réalisations des dernières années :

1° en vue de modifier des attitudes et d'obtenir une connaissance plus avertie et plus sympathique du milieu socio-économique desservi par l'école, cette politique propose une démarche collective de perfectionnement axée sur la transformation de l'école et de la pédagogie. « Ce projet vise en premier lieu à permettre aux membres d'une équipe-école d'être soutenus dans leur travail pour mieux comprendre les enfants d'un milieu socio-économique et culturel différent du leur et de relier cette compréhension à une pratique pédagogique et professionnelle adaptée au vécu des enfants » (15).

2° un second ordre de moyens doit permettre d'« ouvrir » l'école aux parents : soit en termes de familiarisation des parents avec l'école et d'effacement de la distance entre eux, soit en termes de collaboration avec les enseignants, soit en termes d'engagement dans les décisions qui concernent l'école, par le biais d'un comité élu annuellement et représentant l'ensemble des parents.

3° un troisième ordre de moyens consiste en la création d'instruments pédagogiques et de matériel didactique plus adaptés, à l'initiative des éducateurs, avec l'aide de subventions spécifiques pour chaque projet retenu. Les moyens d'enseignement concernés par cette proposition peuvent englober des instruments d'évaluation ou des instruments de mesure dépouillés des « biais » socio-culturels reconnus de tant de « tests » couramment utilisés.

4.4 — Quelques constats

Le groupe de travail du C.O.P.I.E. a pu prendre connaissance des réalisations de quelques écoles primaires, situées en milieux défavorisés. Il s'agit d'écoles sans doute assez représentatives de ce qui se développe comme perspective de changement et d'intervention dans les diverses zones visées dans le cadre de la politique actuelle, car elles mettent beaucoup l'accent sur le rapprochement avec les parents, sur l'adaptation au contexte socio-culturel des enfants, et sur une grande autonomie de chaque école favorisant l'initiative et l'imagination dans l'utilisation de ressources complémentaires disponibles. Nous voudrions attirer l'attention sur les points suivants, particulièrement pertinents par rapport au problème d'adaptation de l'école à une situation sociale difficile.

1- Le climat social de communication, d'attention, la souplesse et la réciprocité dans les relations entre élèves et enseignants, semblent un acquis majeur dans les écoles concernées.

2- Le rapprochement des parents et de l'école connaît, à travers des formules diverses, un succès certain, et donne lieu à des contacts et à une communication souvent beaucoup plus consistants que dans l'école typique.

3- Les réalisations remarquables dont nous pouvons témoigner reposent invariablement sur une véritable mobilisation des enseignants.

4- Les réalisations observées semblent privilégier un objectif de promotion sociale collective plutôt que des visées étroitement scolaires en termes d'instruction.

1- Un climat accueillant et chaleureux

Les projets originaux dont nous avons pris connaissance, dans quelques écoles de milieux défavorisés, visent en particulier à faire aimer aux enfants la fréquentation de l'école, à susciter plus de motivation et de participation active par le biais d'ateliers, d'activités, de fêtes où les enfants s'extériorisent et se valorisent dans des réalisations

(15) Op. cit. p. 74.

qui ne s'appuient pas exclusivement sur les habiletés traditionnellement développées par l'école. Le climat général de l'école se trouve fortement marqué par des temps, somme toute restreints, où les enfants s'adonnent à des projets aussi variés que la photographie, la pratique d'excursion en raquettes, les jeux de société, la cuisine, etc.

La mise sur pied de telles activités repose sans doute sur la conviction qu'il faut d'abord surmonter une certaine aversion par rapport à l'école, pour que l'enfant ait plus de chance d'en tirer valablement parti. D'autre part, le caractère général des relations enseignants-élèves semble, dans les mêmes écoles, empreint d'harmonie, d'attention et de souplesse. Il s'établit sans doute une correspondance entre le climat global de l'école et le mode de relations tendant à prévaloir dans les classes elles-mêmes. Ces attitudes coexistent avec des pratiques pédagogiques assez classiques: méthodes d'enseignement, priorité des matières de base (langue, mathématiques), séquence exposé-exercice-évaluation. Cependant, on a couramment l'impression d'un souci pour l'enfant qui prédomine sur le souci de « passer à tout prix » tel programme.

En dehors de la visée globale d'un climat engendrant l'intérêt, la confiance en soi et l'épanouissement personnel, la grande importance accordée à la qualité des relations peut s'expliquer par la perception, chez nombre d'éducateurs, du rôle supplémentaire de l'école pour nombre d'enfants dont le milieu familial n'est pas, ou est insuffisamment, un « milieu porteur » du point de vue scolaire.

2- Le rapprochement des parents

La préoccupation d'établir des relations assez suivies avec les parents d'élèves semble un autre trait commun des écoles primaires en milieux défavorisés. La familiarisation d'un grand nombre de parents avec le personnel et les activités de l'école occupe une place de premier rang dans les visées des éducateurs, afin de faire disparaître le sentiment de distance et de relative impuissance des familles face à l'école.

Au delà de cette préoccupation, nous avons noté des situations remarquables de collaboration de certains parents, généralement des mères de famille, à des projets spéciaux dans l'école. Dans certains contextes, par ailleurs, le travail de l'équipe éducative auprès des parents du milieu consiste davantage à les sensibiliser au rôle qu'ils doivent avoir vis-à-vis de leur enfant qu'à les associer aux aspects plus scolaires de l'éducation. Ce genre d'actions d'animation, concrétisée dans le cas en question sous la forme de sessions « Parents efficaces » inspirées de l'auteur américain Gordon Thomas, a l'avantage d'harmoniser les valeurs dont s'inspirent respectivement l'éducation familiale et l'éducation scolaire.

Nombre d'enseignants expérimentés ont remarqué que les rapports de l'école avec les familles varient à l'extrême. Si dans la majorité des cas des rapports positifs sont bénéfiques, on bute souvent sur des situations familiales de crise, dont la répercussion sur la capacité d'un enfant de progresser normalement à l'école est patente.

3- Mobilisation des enseignants

Nous croyons pouvoir affirmer que les projets très divers entrepris, au niveau primaire, dans le cadre de la politique d'éducation en milieux défavorisés, ont comme effet important de concrétiser et d'alimenter un degré remarquable d'engagement professionnel chez les éducateurs, en faisant régresser les attitudes défaitistes et les désirs de fuite vers d'autres milieux. Ceci transparaît sur plusieurs plans. En termes d'attitudes et d'attentes d'abord: on s'est mis en garde et débarassé des a priori consistant à *attendre moins* des élèves à cause de la situation de leur milieu socio-économique d'origine.

Cela transparaît également dans le degré de cohérence des groupes d'éducateurs impliqués dans ces divers projets. On note une grande atténuation de l'individualisme et de l'isolement des enseignants. On note de plus une quasi-alliance avec divers types d'intervenants: conseiller pédagogique, psychologue, travailleur social, orthopédagogue; cela témoigne couramment d'une capacité à fonctionner en équipe multidisciplinaire à partir d'objectifs communs qui s'allient à ceux de chaque responsable d'une classe au lieu de prendre le relais quand la situation d'un enfant est devenue « un cas ».

Les activités de formation de l'équipe éducative, qui sont de plus en plus choisies à partir des problèmes et des objectifs de leur propre école, contribuent sans doute à étoffer la motivation et le sentiment d'appartenance. Il faut souligner que la connaissance plus approfondie du milieu social des élèves tient une place importante dans bon nombre de démarches de formation des enseignants, et facilite pour sa part des attitudes de « respect de la différence ».

On doit sans doute, en dernier lieu, expliquer le haut degré de mobilisation perceptible dans ces écoles par le fait d'une prise de responsabilité accrue quant à l'usage des ressources supplémentaires mises à la disposition des écoles. Cet élément ressort très nettement, en particulier, de la deuxième phase, en cours, de l'opération Renouveau, qui a voulu confier une grande partie des décisions à l'initiative des écoles elles-mêmes.

4- Une visée de promotion sociale collective

Les diverses réalisations dont nous avons pu prendre connaissance dans les écoles primaires situées en milieux défavorisés, et particulièrement dans le cadre de l'opération Renouveau, ont engendré une perception que nous exprimons sous toute réserve, sans vouloir la présenter comme un constat. Il nous semble en effet que ces projets se situent plutôt comme une vaste entreprise à la fois éducative et sociale que comme une opération pédagogique axée directement sur les résultats scolaires.

La nature même des activités met au premier plan le souci que les enfants « vivent l'école de manière heureuse ». L'accent est donc mis sur un objectif socio-éducatif où la réconciliation des élèves et des parents avec l'école, l'épanouissement des jeunes par une confiance en soi et une capacité croissante d'initiative et d'autonomie, le développement de la communication et de la coopération sont au premier plan.

L'accent n'est donc, à première vue, pas tellement mis sur le recours à des instruments ou des méthodes pédagogiques susceptibles d'augmenter les résultats scolaires individuels plus particulièrement dans les cas de difficultés marquées. Sans dissocier ou opposer deux types de priorités, il semble justifié de croire que les visées d'amélioration des résultats scolaires sont englobées dans une perspective plus globale de transformation du climat des écoles [16].

D'une certaine façon, l'évolution de ces écoles les fait sortir de la stricte perspective d'une promotion sociale individuelle par le biais de la réussite scolaire individuelle, afin qu'elles puissent servir plus globalement une collectivité pour laquelle le système scolaire restait jusque là une « machine » assez rébarbative et dévalorisante.

Dans la mesure où cette perception est fondée, elle attire au moins deux remarques. En premier lieu, on ne met pas de côté l'importance des apprentissages de base dont est responsable l'école primaire; il s'agit plutôt d'une perspective d'action qui

(16) Voir M. CRESPO. L'hypothèse de l'*intermédiaire* dans l'éducation en milieux socio-économiquement faibles; dans: *Apprentissage et Socialisation*, vol 3, no 3 (1980) pp. 144-155.

fait reposer l'amélioration des résultats pédagogiques sur un *élément intermédiaire*, à savoir une transformaton institutionnelle susceptible d'engendrer des effets positifs sur le plan pédagogique. Si on transpose ce choix dans le cadre de l'interdépendance entre l'échec et la non-motivation ou la dévalorisation de soi, on pourrait dire que les projets dont nous avons pris connaissance tentent de briser le cercle vicieux en restaurant la motivation, l'intérêt et la confiance en soi, de façon à obtenir indirectement une acquisition meilleure des connaissances et habiletés, plutôt que de procéder par la séquence inverse.

En second lieu, on peut noter que les préoccupations d'attention aux élèves et d'adaptation au milieu vont couramment de pair avec une réflexion plus vivante et concrète sur les objectifs de l'éducation et les finalités de l'école. La pensée pédagogique se tourne donc davantage vers les questions d'orientation que vers la comparaison ou l'évaluation des moyens. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la prise en charge des orientations pédagogiques de l'école par leur équipe d'éducateurs, que les interventions éducatives en milieux défavorisés favorisent déjà depuis plusieurs années, se trouvent en affinité très étroite avec le principe d'un « projet éducatif » associant chaque école à la collectivité qu'elle dessert, principe mis très fortement en valeur dans l'énoncé de politique plus récent concernant l'ensemble de l'enseignement primaire et secondaire.

PARTIE II — L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

INTRODUCTION

En abordant le niveau des études secondaires, on constate que la réalité de l'école et de l'étudiant [17] change. L'organisation scolaire n'est plus du tout semblable à celle du primaire, ce qui, en tant que tel, pose un problème pouvant être circonscrit dans le temps, celui du « passage » au secondaire.

Mais les conséquences de ce changement ne se limitent pas à cette crise passagère plus ou moins aiguë selon les cas. C'est dans le long terme que se font sentir les effets provenant de différences existant à plus d'un point de vue entre l'école primaire et l'école secondaire: méthodes d'enseignement et de travail, contenus de cours et régime pédagogique, relations avec les professeurs, discipline, etc. Car il faut dire que, bien que l'organisation scolaire change, elle n'en devient pas pour autant exempte de sources de conflits et d'insatisfaction pour l'étudiant. À partir d'un examen rapide de la situation, on serait même porté à penser exactement le contraire.

De son côté, l'étudiant a vieilli. Il n'a plus les mêmes rapports avec sa famille et avec ses parents. À cette époque de sa vie, il accorde une importance très grande au groupe de ses pairs, cela s'appliquant aussi à ce qu'il vit à l'école. En outre, il se sent de plus en plus conduit, sinon poussé, à préciser son orientation professionnelle. À l'école, il devra concrétiser des aspirations parfois confuses en termes de choix de cours, ce qui ne va pas sans créer des inquiétudes et des tensions influençant le déroulement des activités quotidiennes.

Du point de vue de l'inadaptation scolaire, on peut donc envisager plusieurs possibilités. L'étudiant peut rencontrer des problèmes qu'il n'avait pas connus au primaire et qui vont se développer et se cristalliser en situation d'inadaptation; il peut aussi traîner des problèmes depuis le primaire. Dans les deux cas, on peut se demander s'il trouvera au secondaire les moyens et les contextes pour résoudre ses problèmes ou s'il les verra se compliquer et s'aggraver avec le temps. Quoi qu'il en soit de la genèse ou de la chronologie de l'inadaptation, il faut reconnaître que la façon dont elle s'extériorise au plan individuel se modifie lorsqu'on passe du primaire au secondaire.

Mais ce niveau des manifestations individuelles à partir duquel peut s'amorcer l'étude de l'inadaptation n'est pas le seul qui nous intéresse. Au contraire, l'inadaptation sera considérée à deux niveaux. Nous parlerons de l'inadaptation de l'école en nous référant aux limites ou aux contradictions existant au plan des structures scolaires. Ces aspects critiques de l'école se répercutent chez les individus et s'actualisent ou non en des attitudes et comportements qualifiés, chez l'élève, d'inadaptation scolaire [18]. Par contre, il faut insister sur le fait que ces manifestations d'inadaptation perceptibles au niveau des individus sont rarement explicables en totalité par l'existence de ces limites inhérentes à l'école. Dans certains cas, elles proviennent d'abord et avant tout de facteurs non scolaires [19]. Il reste à savoir si l'école aménage son enseignement de façon à atté-

(17) Au Québec, la tradition veut que l'on utilise aussi bien le terme « d'étudiant » que celui « d'élève » pour désigner l'individu qui fréquente l'école secondaire.

(18) À partir du moment où l'on admet la structure comme inadaptée, il paraît difficile d'affirmer en même temps que des individus sont inadaptés. Ils sont plutôt en réaction à l'inadaptation de l'école. Leur difficulté à émerger de cette réaction pourrait sans doute autoriser à parler d'inadaptation à des degrés et pour des périodes variables.

(19) La complexité de certains facteurs auxquels on attribue certaines manifestations d'inadaptation nous obligent à nous abstenir de les considérer (ex.: facteurs neurologiques).

nuer ou à augmenter la portée de ces difficultés que présente l'enfant.

Nous entamons donc l'étude de l'inadaptation au secondaire sous le même angle que celui adopté au chapitre précédent, c'est-à-dire en tenant compte de la diversité de ses causes et de ses manifestations. Si nous accordons une attention évidente aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation qui intéressent le secteur de l'adaptation scolaire et aux mesures qu'il prend pour les résoudre ce n'est pas de manière exclusive mais dans les relations qu'elles ont avec l'école dite régulière ou normale.

Pour mieux guider l'étude de l'inadaptation, nous garderons à l'esprit la distinction selon laquelle nous considérons l'école comme cadre des apprentissages et comme cadre de vie, cela nous semblant pouvoir rejoindre assez bien la distinction habituelle opérée entre difficultés «d'apprentissage» et d'«adaptation». On ne devrait pas oublier cependant que ces distinctions répondent aux besoins de l'analyse. Dans la réalité concrète, elles sont loin de s'imposer dans tous les cas.

Chapitre 1
École secondaire, cadre de vie et d'apprentissage

Au cours de ce chapitre, nous aborderons le problème de l'inadaptation de l'école secondaire à l'élève. Nous décrivons ainsi la manière dont l'école elle-même peut être considérée comme étant à la source d'attitudes, de comportements ou de situations qui, chez l'élève, sont généralement qualifiés d'inadaptés. Dans un premier temps, nous essaierons de présenter un ensemble de problèmes liés plus ou moins directement au régime pédagogique [20]. Ce régime détermine le mode de distribution de l'enseignement à l'école. Il permet donc de connaître les conditions dans lesquelles les étudiants ont accès aux différents contenus de formation fixés par les programmes.

Au-delà de la formulation des principes qui ont présidé à la mise en place du régime pédagogique en vigueur au cours des dix dernières années au secondaire, il faut regarder ce qu'ils ont entraîné dans leur application concrète. Élément de base sur lequel s'est appuyé le régime pédagogique, le système des options ou des choix de cours voulait ouvrir plusieurs voies de formation entre lesquelles l'étudiant devait choisir au plus près possible de ses goûts, intérêts et aspirations. Son application s'est accompagnée d'un bon nombre de difficultés cependant. Plus particulièrement la pratique du système à options dans le cadre de l'école polyvalente a fait apparaître de multiples problèmes. Certains d'entre eux sont afférents à la signification nouvelle que prend l'école à partir du secondaire, celle d'être une première voie d'accès au marché du travail. Contrairement à l'école primaire où l'on donne une formation se voulant la plus générale ou globale possible, l'école secondaire met une pression évidente sur la formation en ce qu'elle concerne l'individu comme futur producteur de biens ou de services, quelle que soit la place qu'il occupera dans la sphère des activités socio-professionnelles.

Les aspects problématiques de l'organisation de l'école secondaire ne se rattachent pas uniquement au régime pédagogique. Une fois engagé dans tel ou tel programme d'études, l'étudiant évolue à l'intérieur d'un cadre concret dont nous pourrons dégager des caractéristiques pertinentes quant à l'inadaptation. Ses relations avec les professeurs sont certainement l'un des éléments les plus importants de ce cadre. On verra que, sur ces relations pèsent un certain nombre de facteurs pouvant biaiser ou entraver le déroulement de l'apprentissage.

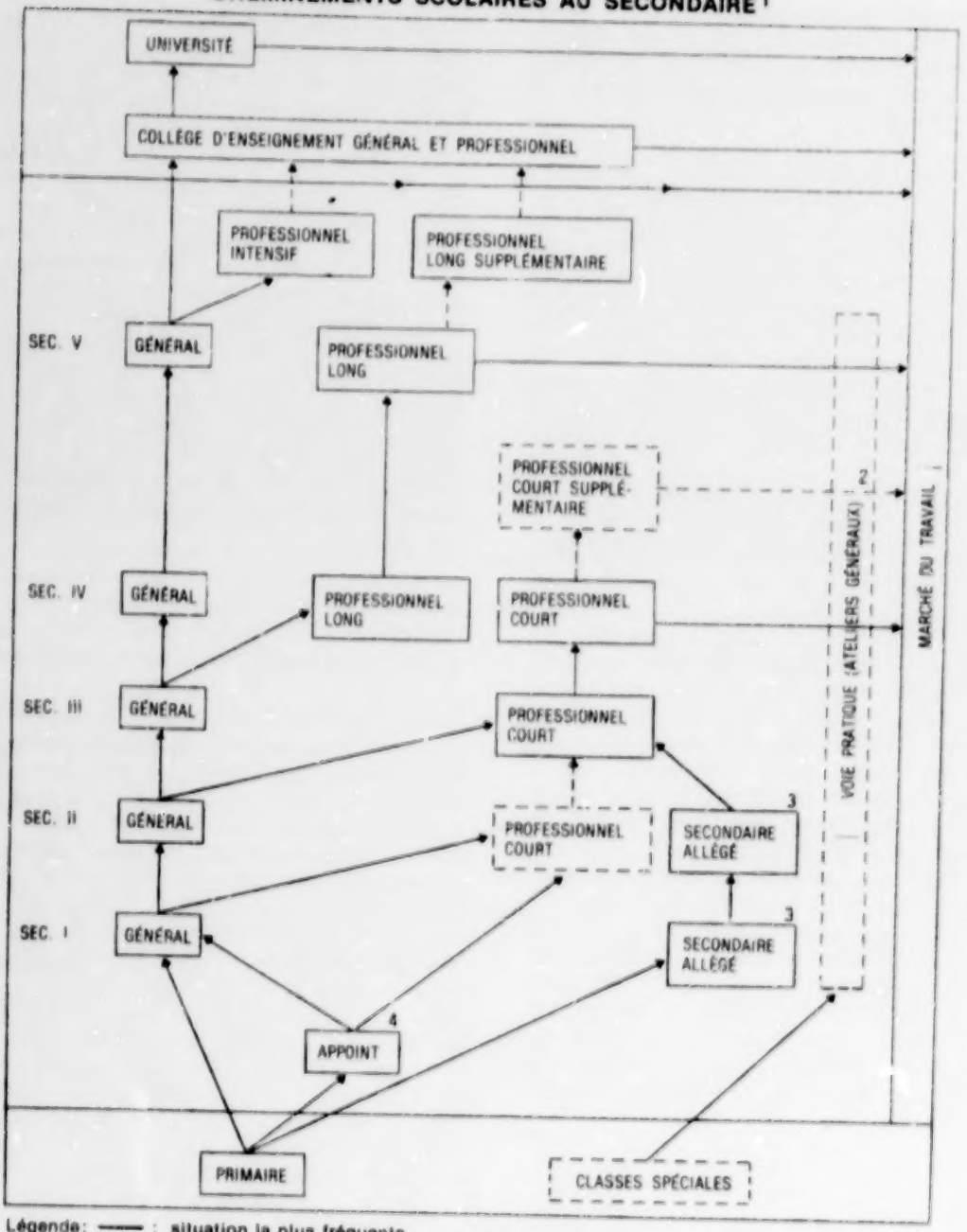
(20) Au Québec, on appelle «régime pédagogique» l'ensemble des règlements constituant le dénominateur commun de l'organisation de l'enseignement dans les commissions scolaires qui est imposé à un niveau donné, en l'occurence le niveau secondaire.

Parce qu'ils ne respectent pas toutes les dimensions de la communication, ces facteurs peuvent affecter la qualité de la relation humaine-et-pédagogique entre élèves et professeurs.

De même certaines conditions d'organisation tel l'horaire et les déplacements quotidiens agissent sur l'étudiant et paraissent de nature à entraîner une fatigue et une dispersion qui ne sont certainement pas inévitables. Isolées, ces conditions ne mériteraient sans doute pas d'être mises en rapport avec l'inadaptation. Mais, comme elles se combinent, dans l'expérience scolaire, à d'autres caractéristiques de l'organisation, elles ne sauraient être laissées à l'écart de l'analyse.

Nous ajouterons à l'ensemble des conditions que vit l'étudiant celles qui se relient au statut qui est le sien à l'école secondaire. Jusqu'à quel point peut-il intervenir ou modifier sa situation et, particulièrement, le cours de ses apprentissages est, à notre avis, une question essentielle à examiner. Que cette possibilité existe ou non semble déterminant pour accroître ou réduire l'ampleur de son investissement à l'école. En effet, il paraîtrait impossible d'arriver à comprendre globalement l'inadaptation sans s'arrêter à cet aspect du problème. Si, de son côté, l'école contribue à créer l'inadaptation, il faut bien, pour que le problème existe, que, de son côté, l'étudiant le laisse s'installer en lui. Le statut réservé à l'étudiant à l'école secondaire est, à notre point de vue, l'une des conditions qui, en dernière instance, favorisent ce processus. L'investissement de l'élève dans l'expérience vécue à l'école devient en outre un élément stratégique en regard des solutions à apporter à l'inadaptation scolaire.

CHEMINEMENTS SCOLAIRES AU SECONDAIRE[1]



Légende: ——— : situation la plus fréquente.
- - - : situation moins fréquente ou appelée à disparaître.

1. Etant donné l'autonomie relative des Commissions scolaires au Québec, ce schéma peut présenter des variantes mineures.
2. Voie pratique: élèves considérés comme déficients légers ou déficients moyens supérieurs.
3. Secondaire allégé: élèves ayant un retard scolaire d'au moins 2 ans.
4. Classes d'appoint: élèves ayant un retard d'un an maximum.

1.1 — Options et / ou orientation

Un premier problème résulte du dévoiement du principe même des options. Dans la réalité, les objectifs cités plus haut ont été perdus de vue et une confusion s'est installée entre choix de cours et orientation. Au lieu d'être le préalable à l'orientation professionnelle grâce à l'exploration qu'elles auraient dû permettre à l'étudiant, les options ont pris valeur d'expression même de cette orientation. De la manière dont les étapes se déroulent, on assiste à une orientation à rebours où les choix de cours découlent d'une décision au lieu d'y mener très graduellement tout au long du cours secondaire. Les options ayant perdu leur fonction exploratoire, les prises de décision relatives à l'entrée dans le monde du travail ou à la poursuite des études dans tel ou tel champ de formation manquent, de ce fait, de bases concrètes: elles n'ont pas de points d'appui dans l'expérience personnelle et quotidienne. Elles présentent plutôt un caractère abstrait et jusqu'à un certain point irréaliste.

Ces décisions se prennent en effet à partir des cours d'information scolaire et professionnelle, de rencontres individuelles ou de groupe avec le conseiller d'orientation et le professeur d'information. Les contacts réels avec le monde du travail sont si minces qu'ils méritent à peine d'être mentionnés comme intervenant dans le processus de décision de l'élève. Dans un rapport d'étude paru il y a quelque temps déjà [21], on pouvait constater que les visites industrielles, bien que jugées comme le moyen d'information le plus important par les étudiants, étaient un moyen dont l'utilisation restait peu généralisée et peu valorisée par les responsables de l'information scolaire et professionnelle. Depuis 1973, nous ne disposons pas d'indices nous permettant de penser que la situation aurait pu changer.

Ainsi en va-t-il des stages pratiques offerts aux étudiants. On y a recours de manière restreinte — quelques semaines sur l'ensemble du cours secondaire pour les élèves du secteur professionnel seulement — et plutôt tardive: les stages ont lieu à la fin du secondaire V, à un moment où l'orientation est déjà prise chez les élèves concernés. En de telles conditions, les stages ne servent tout juste qu'à faire tomber le trac avant l'entrée réelle dans le monde du travail, mais ils ne permettent pas d'éclairer les décisions de l'étudiant. Les recommandations formulées lors de la consultation sur le *Livre vert* et visant l'élargissement de la pratique des stages apportaient des éléments de solution à ce problème [22].

L'*École québécoise* propose, de son côté, quelques redressements à l'incohérence de cette situation. Le nouveau régime pédagogique tiré du plan d'action annonce l'ouverture d'un cours de connaissance du monde du travail et d'initiation à la technologie à partir de la 3e année du secondaire. Le plan d'action indique aussi que le ministère de l'Éducation s'engage dans la définition d'une nouvelle politique de la formation professionnelle selon laquelle les liens entre l'éducation et le travail devraient se resserrer. Il ne faut pas oublier que ces interventions se sont exprimées depuis plusieurs années déjà. Lorsque ces liens seront devenus réalité, on aura sans doute trouvé un moyen de donner des bases plus concrètes au processus d'orientation. On reproche depuis longtemps à l'école secondaire d'obliger les étudiants à faire des choix précoces et donc immatures. Poser ainsi le problème revient à le décentrer. Les choix seront toujours condamnés à être précoces dans la mesure où ils précéderont le contact avec la réalité du travail ou, plus généralement, de l'activité productive. Ajoutons que le manque de ressources humaines en consultation person-

(21) Consulter S. Fontaine, *Les systèmes d'information scolaire et professionnelle*, Gouvernement du Québec, MEQ, septembre 1973, 265 p.

(22) Voir en particulier le mémoire soumis par l'Association des Professionnels de l'orientation du Québec en mars 1978.

nelle [23] et l'ambiguïté qui existe entre les rôles des différentes catégories de personnel responsable de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle n'aident pas à améliorer les conditions dans lesquelles les étudiants ont à effectuer leurs prises de décisions.

1.2 — *L'étanchéité entre les secteurs général et professionnel Polyvalence ou cloisonnement? Un double cul-de-sac*

La difficulté de faire des choix éclairés comporte d'autant plus de conséquences que les domaines de formation (général et professionnel) sont plus étanches que perméables les uns aux autres. La conscience de cette réalité provoque fréquemment la peur de se tromper et, le cas échéant, d'avoir à revenir sur ses pas dans son cheminement scolaire.

Ce que les étudiants vivent ainsi subjectivement peut être reformulé, en termes objectifs, comme l'absence ou la trop faible possibilité de mobilité entre les secteurs. La polyvalence se résumant à la juxtaposition de deux secteurs, l'orientation des élèves prend un caractère abrupt — d'une année à l'autre — et tend à être irréversible, cela ayant des conséquences particulièrement sensibles pour les élèves du professionnel. Selon le schéma du curriculum actuel, il est normal et prévisible qu'un élève passe du secteur général au professionnel, mais il est exceptionnel qu'il fasse l'inverse à l'intérieur de son cours d'études secondaires ou lors de son passage du secondaire au collégial.

L'irréversibilité du transfert du secteur général vers le professionnel est entretenue par la différence existant entre les programmes des matières «académiques» selon les secteurs, pour chaque niveau. Or, comme l'orientation des élèves au professionnel se fait justement en de nombreux cas, sur la base d'un faible rendement dans ces matières, il est difficile de concevoir qu'ils pourraient aisément réintégrer le général.

Il est important d'envisager les conséquences d'une inscription aux options professionnelles. Du côté français, où se retrouve la majorité de la population étudiante, on sait, à partir des études du groupe Asope [24], que 61% des élèves de secondaire V sont inscrits en formation professionnelle [25]; 85% d'entre eux abandonneront leurs études au terme du secondaire pour s'orienter vers le marché du travail. Ceux qui poursuivent leurs études vont, au niveau du cegep, au secteur professionnel dans une proportion de 11% et, au général, dans une proportion infime, soit 3%. Du côté anglais, ce sont 12% des étudiants de secondaire V qui sont inscrits au professionnel; 72% d'entre eux se dirigent vers le marché du travail; 6% passent au collégial professionnel et 23% réintègrent le général, ce qui est nettement plus élevé que dans le réseau français (Massot, 1979).

Ce transfert quasi irréversible du général au professionnel effectué au secondaire non seulement concerne un nombre considérable d'étudiants — recrutés surtout du côté francophone — mais, en plus, il les mène à occuper des fonctions d'exécution au sein du marché du travail lorsqu'ils peuvent évidemment y décrocher un emploi.

---

(23) Selon l'analyse du rapport du groupe Poly, le Québec et surtout le Québec francophone est en position nettement inférieure par rapport à l'Ontario et aux États-Unis quant au nombre moyen d'élèves par professionnel de l'orientation. Les recommandations pour réduire ce nombre n'ont pas encore eu de suites concrètes.

(24) Aspirations scolaires et orientation professionnelle des étudiants. Groupe de recherche constitué depuis 1971 à l'Université Laval et à l'Université de Montréal.

(25) Les pourcentages présentés ici se rapportent à deux cohortes qui ont été suivies de 1971-1972 à 1974-1975. Elles constituent des échantillons respectivement représentatifs de l'ensemble du réseau français et de l'ensemble du réseau anglais. Quant à la population étudiante de niveau secondaire, elle se chiffrait en 1974-1975 à 696,257.

L'irréversibilité du transfert d'un secteur à l'autre devient encore plus flagrante dans le cas du professionnel court. Cette situation a été dénoncée dans l'*École Québoise* dans les termes suivants:

— Au 30 septembre 1977, sur 8 840 élèves ayant reçu l'enseignement professionnel court, seulement 1 411 ont la possibilité de poursuivre leur formation au professionnel long et ce, dans deux secteurs seulement;

— Les élèves du professionnel court doivent reprendre une ou plusieurs années complètes s'ils désirent poursuivre leur formation générale. (Gouvernement du Québec, 1979: 147).

Or, on commence à savoir assez bien quel est l'horizon des élèves qui sortent du professionnel court. D'après les travaux d'une recherche en cours [26], il ressort que:

> les «spécialités» enseignées au professionnel court conduisent à des emplois non qualifiés et n'exigeant aucune formation préalable (sauf mécanique automobile, opérateur de perforatrice) puisque la majorité de ces métiers peuvent tout aussi bien s'apprendre sur les lieux de travail. Les options du professionnel court offrent très peu de débouchés dans les métiers accessibles aux filles (Hardy-Roch et al., 1979: 4).

Quelques remarques doivent être faites à propos de l'unilatéralité et de l'irréversibilité des transferts entre les deux secteurs de l'école secondaire. D'abord, si la situation paraît surtout dommageable aux étudiants du professionnel, elle l'est aussi pour les étudiants qui restent au général mais qui auraient avantage, étant donné leurs aptitudes, à se diriger vers l'exercice de fonctions de travail concrètes. Mais, étant donné qu'à ces fonctions s'attache un faible statut socio-professionnel, elles restent peu enviables pour les enfants qui, au secteur général, proviennent plus souvent de familles de niveau culturel élevé [27] où les parents «poussent» davantage leur progéniture que ne le font les parents de faible niveau culturel. De plus, et toujours selon les données d'Asope, on sait que 26% des élèves interrompent leurs études après un secondaire V général. Pour eux, existe-t-il de véritables possibilités de s'insérer sur le marché du travail? On peut en douter. L'idée même de la formation générale ne suppose-t-elle pas qu'on poursuive ses études au moins jusqu'au niveau du cegep. Pourtant, même dans ce cas, les risques de chômage ou d'emploi mal adapté à la formation continuent d'exister.

Par ailleurs, il nous semble qu'il faille éviter de considérer le problème sous un point de vue qui revient finalement à l'évacuer: en prenant pour acquis que la majorité des élèves s'oriente vers le professionnel, précisément dans l'intention de pénétrer au plus vite sur le marché du travail, il n'y aurait pas lieu apparemment de déplorer qu'ils ne puissent réintégrer le général. Mais il faut s'interroger sur ce qui fonde ces intentions. S'ils veulent plutôt *sortir au plus vite de l'école* que *travailler* et s'ils veulent en sortir parce qu'ils y ont été déçus, parce qu'ils ne se jugent pas bons pour l'école, on reste justifié de s'interroger. Que leur déception tienne à un faible niveau de réussite ou à d'autres motifs, on est forcé de rechercher la fonction réelle de ces transferts.

Il apparaît donc que l'école secondaire devrait donner une formation qui laisse l'éventail des possibilités d'orientation ouvert assez longtemps pour que les choix se fassent sur une base solide et pour que l'individu ait vraiment la possibilité d'associer les points forts de ses intérêts et de ses aptitudes avec les domaines de formation et d'expérience correspondants. Sur le marché

(26) Recherche réalisée par l'Institut national de la recherche scientifique (INRS — Éducation) pour le compte du service de la Recherche, secteur de la Planification, ministère de l'Éducation.

(27) La mesure du niveau culturel est basée sur le diplôme le plus élevé d'un des parents. (Massot, *ibid*: 401).

du travail, un tel changement ne garantit pas des résultats absolus; certainement pas au plan monétaire étant donné le processus de dévaluation de l'éducation auquel on assiste:

> les scolarités de niveau 8-11 représentent le cas ultime de déqualification des diplômes: alors que ce cycle est saturé, il perd toute valeur marchande puisqu'il ne réussit pas à générer un revenu supérieur à celui de l'élémentaire (0-7 ans). (Allaire, Bernard, Renaud, 1979: 22).

1.3. — *Le classement: des critères à repenser*

La perméabilité plus grande entre les secteurs d'études que promet le *Plan d'action* du ministère de l'Éducation est extrêmement intéressante mais certainement complexe à réaliser. Pour y arriver, on devra s'attaquer à de nombreux obstacles dont celui des pratiques de classement à l'école secondaire, lesquelles sont indissociables de la hiérarchisation des rôles et professions dans la société.

Le rendement dans les matières dites «académiques» a été et reste encore le pivot du classement des élèves. S'il est faux de croire que tous les élèves du secteur professionnel ont de faibles rendements dans ces matières et que tous les élèves du général ont un rendement fort, il demeure vrai que ce partage est fortement déterminé par le rendement. Cela veut dire que beaucoup d'élèves se retrouvent au professionnel non pas toujours parce qu'ils ont des aptitudes pour tel ou tel métier, mais souvent parce qu'ils ne sont pas «bons» en français, en mathématiques, en sciences. Le classement se fait donc à la négative. Il atteint ses limites en ce sens lorsqu'on classe un élève au professionnel précisément pour éviter qu'il n'abandonne prématurément l'école. Nous reviendrons plus en détail sur le problème des abandons; signalons que, sur les «sortants» [28] du secondaire public en 1976-1977, 25,5% des élèves du professionnel long abandonnent leurs études, alors qu'au secteur général, le taux baisse à 15,6%. Le classement est loin de prévenir à lui seul tous les abandons. Au professionnel court, le taux d'abandons atteint 29,5% pour la même année.

Fondamentalement, il faut essayer de savoir si les modes d'évaluation qui interviennent dans le classement respectent l'objectif reconnu et la nécessité indiscutable d'orienter un élève dans le programme de formation qui lui convient le mieux et non dans le seul où il ne lui reste plus qu'à se diriger. En réalité, les modes d'évaluation semblent plutôt critiquables, même sur leur propre terrain, celui du rendement intellectuel. Les résultats aux examens et aux tests standardisés donnent-ils de l'élève et à l'élève l'image la plus fidèle et donc la plus utile à son classement?

Personne n'ignore la pratique déjà bien établie des examens objectifs, qu'ils soient conçus au niveau de l'école ou du ministère. Or, ce que mesurent ces examens, ce sont des connaissances acquises sous forme de bonnes réponses. Ils ne nous apprennent rien des processus par lesquels l'étudiant y accède ou n'y accède pas et qui importent bien davantage du point de vue de la formation du raisonnement. En ne s'attardant pas aux processus, dans l'acte d'évaluer comme dans celui d'enseigner, deux facettes d'une même réalité, on force l'enfant qui ne comprend pas à ne jamais comprendre. On peut adresser la même critique aux tests standardisés de rendement et d'intelligence. De plus, dans le cas des tests d'intelligence, il n'y a pas d'adéquation entre le phénomène et l'instrument de sa mesure. Il y a même prétention à vouloir mesurer l'intelligence sans compter les biais culturels introduits

(28) Un sortant est défini comme un étudiant inscrit dans un établissement scolaire pour une année donnée et qui, quelle qu'en soit la raison, n'est plus inscrit dans cet établissement l'année suivante. Consulter Gilles Boudreault, *Les abandons scolaires 1976-1977*, Relance, groupe «Éducation et emploi», ministère de l'Éducation, oct. 1979.

dans ces tests qui, selon de nombreux auteurs, défavorisent certaines catégories composées d'individus d'origine sociale, raciale ou ethnique différente. Aux États-Unis, pays dont on aime beaucoup s'inspirer ici, la critique de l'usage des tests a fait apparaître la nécessité de recourir à des moyens d'évaluation plus diversifiés et où les appréciations personnelles et qualitatives, surtout de la part des professeurs, doivent avoir leur place dans le dossier académique de l'étudiant [29].

Tel que mesuré à l'école, le rendement ne correspond donc qu'assez mal au potentiel intellectuel. Au-delà des modes d'évaluation, il convient de s'interroger sur le rythme de l'évaluation. D'année en année, on évalue non seulement en tenant moins compte de l'élève que des résultats et en répétant les mêmes erreurs, mais encore sans continuité dans le temps. Quand l'élève arrive au secondaire, on connaît mal ou à peine son cas. Pourtant, son classement et son adaptation à ce niveau en dépendent.

Malgré toutes ces limites, l'évaluation du rendement académique pèse très fort dans le cheminement de l'étudiant, de façon nettement abusive dans certains cas. On dit que le secteur professionnel existe pour les étudiants plus doués et plus intéressés par les activités manuelles. Pourtant, même dans ce secteur, la promotion des élèves continue de dépendre étroitement des résultats dans les matières académiques. La proposition visant à distinguer la qualification professionnelle de la certification des études semble ouvrir un champ de possibilités nouvelles, sans venir contredire ce qui nous apparaît comme un objectif à atteindre pour l'école secondaire, à savoir la recherche d'une plus grande perméabilité entre les secteurs général et professionnel.

Le classement présente un autre aspect négatif. Il se fait souvent à partir d'un point de vue plutôt hybride où le comportement de l'élève compte tout autant que son rendement intellectuel. D'ailleurs, la notion de comportement peut devenir si lâche qu'à la limite elle peut se substituer à celle de rendement. Et alors, on a beau faire.

> Quand on sait que, de nos jours, de très nombreux élèves ont fréquenté et fréquentent encore une classe spéciale parce qu'ils sont distraits, turbulents, immatures ou mal latéralisés, on est en droit de se demander si ce n'est pas plutôt le milieu qui est porteur de l'inadaptation et si ce n'est pas plutôt lui qu'il faille de toute urgence interroger (Gaudreau, 1980: 58).

Au secondaire, c'est au professionnel court que ce type de problème se pose avec le plus d'acuité. À l'INRS-Éducation, le groupe de recherche sur le professionnel court rapporte que selon les études déjà consultées, plusieurs étudiants du professionnel court auraient déjà été en classe spéciale (classe d'appoint) et qu'ils seraient encore *considérés par la commission scolaire comme des mésadaptés socio-affectifs* (Hardy-Roch, 1979: 5. C'est nous qui soulignons). Sans nier que cela soit une réalité vérifiable pour un certain nombre d'entre eux, il devient inquiétant de constater que tout un secteur d'enseignement, officiellement consacré à une formation générale par le concret et à la préparation immédiate de l'exercice des fonctions de travail (Gouvernement du Québec, 1979: 149), soit associé dans les faits à la catégorie «mésadaptation socio-affective» [30]. On peut se poser l'une ou l'autre des questions suivantes: la notion que l'on a de la mésadaptation socio-affective n'est-elle pas un peu trop large et un peu trop commode? S'il s'agit effectivement d'adolescents mésadaptés socio-affectifs, le programme de professionnel court est-il le meilleur moyen qu'on puisse leur offrir pour dépasser cette situation? Si tel n'est pas le cas de la majorité de ces élèves, reste-t-il

(29) Pour un tour d'horizon de la question, consulter *The Myth of Measurability*, P. Hartz ed., New York, 1977, Hart Publishing Co.

(30) Pour l'année scolaire en cours, on compte 20,407 élèves inscrits au professionnel court.

indiqué de les orienter au professionnel court? Cette troisième question, on le devine, mène inévitablement à une quatrième: quelles sont les véritables finalités du professionnel court et quelles sont les raisons de le maintenir?

Par le passé, des constatations et questions analogues ont été formulées à l'endroit de la voie allégée en formation générale. Si cette dernière est disparue avec l'abolition globale du modèle des voies, le professionnel court demeure. Les doutes qui s'expriment régulièrement à son sujet rendent nécessaire une réflexion systématique sur ce secteur d'études et sur les modalités de classement qui y font aboutir une partie des élèves.

Si, jusqu'à maintenant, le classement des élèves en classe spéciale a relevé de conceptions négatives quant à leur dossier et à leur potentiel, on aimerait entrevoir qu'il se fasse dans le but de favoriser l'épanouissement de talents spéciaux de toutes sortes. Semblable orientation exige qu'on cesse d'accorder la priorité aux évaluations psychométriques et académiques qui sont à l'origine des classements actuels.

1.4 — Les programmes

La difficulté de délimiter, à travers des programmes, des objectifs et des principes pédagogiques de façon telle qu'on n'enfermera pas l'enseignant dans un carcan définissant d'avance chacune de ses interventions ni qu'on laissera les professeurs enseigner tous azimuts sans chercher à s'assurer que certains minima dans les objectifs, les contenus et les méthodes soient respectés, n'est pas nouvelle ni appelée à disparaître du jour au lendemain. Bien que nous reconnaissions l'importance cruciale de la définition de ces minima — nous y reviendrons plus loin — nous aimerions aborder maintenant certains problèmes que présentent les programmes et qui influencent la dynamique professeur-élève.

La fin des années 1960 a vu naître les programmes-cadres. Bien qu'ils aient surtout marqué la pédagogie au niveau primaire, ils ont aussi pénétré le secondaire, surtout en français et mathématiques, matières considérées comme pivots de la formation générale [31]. Les programmes-cadres cherchaient à assouplir l'enseignement et l'apprentissage tout à la fois; ils se voulaient en accord avec l'idéal de favoriser la création et la poursuite de méthodes variées et complémentaires, plus intimement liées à la réalité du professeur et de l'élève. C'est à l'intérieur du courant de la pédagogie ouverte et active qu'on peut situer l'esprit des programmes-cadres. S'ils supposent une grande souplesse par rapport aux individus qui apprennent, ils exigent une forte dose d'organisation, de rigueur et de maîtrise dans les moyens qu'utilise le professeur. Si la période des programmes-cadres s'est illustrée par le meilleur et par le pire au plan des réalisations concrètes, il serait excessif d'attribuer entièrement cette inégalité des résultats aux programmes eux-mêmes ou aux professeurs qui les ont appliqués.

Le problème réside davantage dans l'impréparation des milieux auxquels ils ont été imposés. Dans certaines commissions scolaires, on s'est empressé de remplir le cadre du programme-cadre par un programme institutionnel très précis, à la manière d'un programme catalogue. En outre, peu ou pas formés ni entraînés à travailler dans cette perspective et ne bénéficiant pas toujours des appuis techniques et humains nécessaires, on ne peut s'étonner que de nombreux professeurs se soient repliés, comme par réflexe, dans des pratiques familières, typiques d'un enseignement plus traditionnel.

Actuellement, la révision de la majorité des programmes est achevée et l'on entre dans la phase d'implantation des nouveaux programmes. Ceux-ci devraient être en application pour l'ensemble des matières de formation générale au secondaire en septembre 1986.

(31) On a connu des programmes-cadres en français langue maternelle, français langue seconde, mathématiques et aussi en allemand, éducation physique, expression dramatique, éducation musicale, arts plastiques.

La nouvelle orientation des programmes de formation professionnelle ne sera donnée définitivement que lorsque la politique à leur sujet aura été adoptée.

La venue de ces nouveaux programmes, que l'on veut différents des programmes catalogues d'autrefois, soulève un certain nombre de questions et d'inquiétudes. On peut se demander quelles sortes de modifications ces nouveaux programmes apporteront ou... n'apporteront pas... Pour une part, la décision de reviser les programmes a interrompu certaines initiatives issues du milieu des enseignants et dans lesquelles beaucoup d'énergies avaient été investies. Seront-ils prêts maintenant à accepter ce que le ministère de l'Éducation leur présente et à travailler avec le même enthousiasme? La question s'impose probablement d'autant plus que ce genre de réorientation n'est pas la première ni la seule que les enseignants aient connue. Cela fait partie d'une tendance plus générale à introduire des changements par le haut, ce qui suppose que les milieux qui les reçoivent ne peuvent jamais vraiment y être préparés. En conséquence, on reproche au ministère de projeter sans cesse des remaniements et d'émettre sans cesse de nouvelles directives sans que les enseignants ne bénéficient du temps nécessaire pour digérer et éprouver ces changements qui les affectent dans l'accomplissement de leur tâche.

D'autre part, les nouveaux programmes ne combleront pas nécessairement les lacunes qui ont été décelées durant la période des programmes-cadres. Les programmes d'enseignement ne constituent pas une formation en tant que telle. On est donc porté à penser que des programmes mi-cadres, mi-catalogues pourraient conduire, à la longue, à l'une ou l'autre des situations suivantes: à eux seuls ils pourront difficilement faire sortir l'enseignement hors des limites de la tradition où il a pu parfois se cantonner; lorsque des efforts de formation pour une pédagogie progressiste existeront, ils risquent de venir en quelque sorte en réduire la portée au lieu de les soutenir.

Une des critiques maintes fois adressée aux programmes est de donner à l'enseignement un caractère rigide. L'enseignant se sent tenu de couvrir la matière, indépendamment de la vitesse et du degré de compréhension de ses élèves. Une conception des programmes axée sur la transmission de contenus de connaissances à acquérir à l'intérieur d'un temps donné fait toujours courir à l'enseignant le risque de la précipitation et, à l'élève, celui de l'incompréhension. De nouveau, le temps s'impose comme facteur décisif: l'élève doit sentir qu'il a le temps de poser ses questions et le professeur celui d'y répondre [32]. Sinon, l'apprentissage est compromis. Aussi, des programmes orientés vers un ensemble d'objectifs plus vaste que celui de la transmission des connaissances nous semblent plus aptes à tenir compte de toutes les facettes et de tous les facteurs présents dans le processus de la compréhension. En d'autres termes, si l'on veut que l'élève comprenne, qu'il puisse transférer ce qu'il a compris, bref, qu'il se développe, les programmes ne doivent pas contrecarrer certaines conditions nécessaires à l'apprentissage.

Ayant abordé la question des contenus des programmes, nous aimerions la poursuivre tout en l'amenant sur un autre terrain, celui de leur rapport à la réalité vécue par les élèves. Non seulement les programmes ont-ils été — exception faite du français et des mathématiques — centrés sur les contenus, mais encore ces derniers n'ont eu que peu de liens avec l'ensemble des dimensions de la vie des adolescents. Aux yeux de ces derniers, les cours paraissent peu utiles, peu signifiants et manquent de bases concrètes. C'est ce qui pousse les étudiants à se plaindre d'un excès de théorie dans leurs

(32) Les données d'une enquête poursuivie auprès des élèves de deux écoles de la CECM au cours de l'année scolaire 1977-78 montrent l'importance que revêt cette réalité. Consulter M. Cournoyer, *« L'École c'est pas la vraie vie » ou « C'est mieux d'en savoir plus que pas assez »*. Une étude des attentes des étudiants face à l'école secondaire, service de l'Adaptation, CECM, texte dactylographié, déc. 1979.

cours alors qu'il s'agirait davantage d'une insertion mal articulée de la théorie dans la pratique.

L'une des raisons à ce manque de liens des programmes avec la vie réelle tient sans doute au fait que les élèves ne participent pas à leur élaboration. Pourtant, dans le cas des adolescents surtout, rien ne s'oppose à une telle participation. Il suffirait d'en mettre au point les mécanismes. Il arrive que les étudiants donnent leur avis sur ce qu'on leur apprend à l'école et aussi sur la façon de l'apprendre (on peut relever le cas des mémoires présentés par certaines associations étudiantes sur le *Livre vert*, celui du questionnaire sur le vécu scolaire, ou celui de l'enquête menée à la CECM sur les attentes des étudiants en 1977-78). Mais, les résultats de ces opérations se diluent, n'ont pas d'échos directs dans la conception des programmes lorsqu'ils ne se perdent pas tout simplement en chemin. Cela veut dire que les étudiants ne peuvent pas intervenir dans le choix de ce qu'ils apprennent, si ce n'est que de choisir un produit déjà tout découpé à l'avance, c'est-à-dire une ou des options.

En réalité, le problème n'est pas que tous les objets d'apprentissage ne soit pas définis sous l'initiative de l'étudiant. Certains domaines peuvent lui être proposés et correspondre à ses intérêts et à ses besoins. Le problème est que, en règle générale, tout est imposé à partir d'une instance qui lui reste étrangère et selon des objectifs auxquels il n'a pas le choix de ne pas adhérer. Si le lien entre ce qu'il doit apprendre et sa vie ne se fait pas, l'étudiant ne s'y retrouve pas. Si ce lien s'établit, l'apprentissage devient une démarche où l'affectif et le cognitif s'unissent de façon positive. Dans ces conditions, on peut supposer que l'étudiant est heureux en même temps qu'il apprend et vice versa.

En terminant, soulignons que le manque de connexion à la vie réelle, comme le manque de rapports ou d'intégration des différents savoirs entre eux ne nous semblent pas étrangers à l'insistance accordée aux contenus dans les programmes. Si les programmes étaient au moins autant guidés par le souci de développer l'intelligence et le raisonnement que par celui de transmettre des contenus [33], on suppose qu'ils feraient également une large place à l'intégration des disciplines entre elles, laquelle favorise le développement de la capacité à établir des relations entre les divers aspects du réel et à mieux l'appréhender.

1.5. — *Les limites aux choix de cours: l'exemple de la formation professionnelle*

Le contenu des apprentissages est découpé et prévu selon les différentes options entre lesquelles l'étudiant doit choisir. Qu'il existe des limites à ses choix, qu'il ne puisse s'inscrire à tout ce qui l'intéresse n'est pas un problème en soi. C'est plutôt dans la nature des limites objectives que se pose le problème. L'univers de la formation professionnelle permet, mieux que celui de la formation générale, d'analyser cette situation puisqu'il existe un répertoire annuel des profils effectivement donnés par les différentes commissions scolaires des régions du Québec [34].

À l'intérieur de l'école qu'il fréquente, certaines contraintes, telle la grille-horaire, viennent limiter les choix individuels de l'étudiant. Mais, il devient difficile de savoir avec précision quels sont les facteurs qui délimitent l'ensemble des cours qu'une commission scolaire organise dans ses écoles. Parmi ces facteurs, la taille de l'école est importante mais elle n'agit pas isolément. Il serait impossible, dans le cadre de la présente étude, de cerner ces facteurs avec pré-

(33) Voir à ce propos Bruno Deshaies, « De la logique et de la sensibilité dans l'élaboration des programmes » *La Presse Pédagogique*, mai 1979.

(34) Pour les besoins de compréhension de cette partie, notons que le terme de « profil » renvoie à un cours à l'intérieur d'un « secteur ». Quant à ce dernier terme, il renvoie à un groupe de cours à l'intérieur de la formation professionnelle. Ailleurs dans ce rapport, nous parlons du secteur professionnel comme ensemble se distinguant du secteur général.

cision. Une revue de la répartition des profils de formation offerts dans les régions du Québec mettra cependant en évidence un certain nombre de caractéristiques. De là, les questions relatives aux facteurs qui influencent cette répartition pourraient mieux se préciser.

D'abord, lorsqu'on s'arrête aux titres des profils, on découvre que quelques-uns d'entre eux font appel à un contenu plutôt restreint. On sent parfois une inflation de mots pour identifier un cours où l'on se demande ce qui peut bien être enseigné (ex.: «auxiliaire d'intérieur» pour entretien ménager).

La caractéristique qui domine la répartition des cours est la disparité [35]. Entre les régions centrales et les régions éloignées, le nombre de cours offerts est très différent, autant pour la formation professionnelle courte que pour la formation professionnelle longue. Les régions qui offrent le moins de profils sont la Côte Nord, le Nord-Ouest et le Bas St-Laurent. Certains secteurs de formation au professionnel court se concentrent dans les régions centrales: c'est le cas de l'imprimerie qu'on trouve presque exclusivement dans ces régions.

À cette disparité entre les régions s'ajoute une disparité intra-régionale. On peut voir une grande variation d'une commission scolaire à l'autre dans la quantité et la variété des profils offerts. Lorsqu'il y a peu de secteurs de formation où se donnent des cours, on constate que ce sont à peu près toujours les mêmes qui reviennent. C'est particulièrement vrai au professionnel court où 3 secteurs de formation se retrouvent dans presque toutes les régions: bois et construction, équipement motorisé, hydrothermie. À l'intérieur de chacun de ces 3 secteurs, il y a toujours un même profil qui prédomine: menuiserie d'atelier, dans le premier cas; mécanique automobile dans le deuxième; enfin, soudure à l'arc dans le troisième. Ces trois secteurs, avec chacun leur profil prédominant regroupaient, en 1978-1979, environ 60% des élèves du professionnel court au Québec. L'éventail des profils de formation offerts à ces élèves apparaît donc extrêmement réduit.

L'existence de ces limites fait naître certaines inquiétudes. Le manque de diversité des profils laisse craindre qu'ils soient offerts sans référence au contexte régional réel, car le marché du travail n'est pas le même partout. D'un autre côté, pour les élèves d'une région offrant peu de secteurs et de profils, l'objectif d'offrir, à l'école secondaire, une formation qui réponde à la diversité des intérêts et des talents individuels devient assez difficile à atteindre.

Face à ces différentes limites objectives, quelques interrogations peuvent être formulées. La formation professionnelle doit-elle être fidèlement calquée sur les possibilités existantes d'embauche à l'intérieur d'un contexte social donné? Doit-elle plutôt s'ajuster de manière à répondre avec la plus grande variété possible à la variété des goûts et aptitudes des étudiants sans se préoccuper du marché du travail? Ne devrait-elle pas plutôt chercher une position mitoyenne qui permettrait aux étudiants de se former dans un contexte de diversité de ressources correspondant, mais de manière non exclusive, aux conditions réelles du contexte du marché du travail? La première et la deuxième position apparaissent difficiles à défendre, l'une pour une question de principes, l'autre pour une question de coûts financiers. Évidemment, la troisième n'est valable que si l'on admet que les conditions du marché du travail ne sont pas nécessairement souhaitables, qu'elles évoluent dans le temps et qu'elles peuvent s'améliorer ou se détériorer. Alors, plutôt que de former les jeunes à l'exercice d'un métier en particulier, il serait, à long terme, plus profitable de

(35) Consulter, en annexe, les graphiques comparant le nombre de profils offerts au professionnel long et au professionnel court, par commission scolaire, pour chacune des régions administratives du Québec.

développer des habiletés transférables qui leur permettraient de répondre aux variations des conditions du milieu ou à celles de leurs besoins individuels [36]. L'école elle-même ne peut éviter de rendre clair son point de vue et ses objectifs à ce sujet.

1.6. — *Professeurs et élèves: les rapports pédagogiques*

En pénétrant dans le domaine des rapports pédagogiques, nous touchons un aspect à la fois très vaste et très important de l'école. Plutôt que de chercher à traiter ce domaine de manière exhaustive, nous avons choisi de retenir les problèmes dont la compréhension fournit l'éclairage le plus direct sur l'inadaptation scolaire.

Le rapport maître-élève est conditionné par une série de déterminants. Nous allons essayer de montrer lesquels et de montrer également la qualité ou les tendances qu'ils peuvent imprimer à ce rapport. Plus loin, nous verrons que la qualité de ces relations transparaît dans certaines manifestations d'inadaptation. Nous insistons sur le fait que cette partie de notre étude ne porte pas sur les enseignants eux-mêmes. C'est de la *relation* pédagogique dont nous voulons traiter; il va de soi que, pour le faire, nous nous arrêterons à certaines des caractéristiques socio-professionnelles des enseignants.

Les déterminants des relations pédagogiques peuvent être situés à plusieurs niveaux d'analyse de la société et de l'école. Nous nous attarderons surtout à ceux dont l'action se remarque le plus clairement au sein de l'école et/ou de l'appareil scolaire.

De manière générale, le contexte social modèle un type de rapports entre élèves et professeurs qui a considérablement changé depuis peu de temps. On doit ainsi reconnaître l'accroissement de la scolarité de la population. Les familles des enfants fréquentant l'école secondaire sont de plus en plus scolarisées. On a depuis, la révolution tranquille, accordé une importance évidente à l'école comme moyen de formation et de socialisation. Les critiques, attentes et aspirations familiales quant à l'école ont donc subi récemment de nombreuses influences.

L'éducation familiale a également évolué dans le sens d'une plus grande permissivité face aux enfants et aux adolescents [37]. Ceux-ci se laissent donc moins facilement imposer des valeurs et des comportements que ne le faisaient les individus de la génération de leurs professeurs ou de leurs parents. Cette tendance à agir indépendamment des normes imposées s'affirme également chez les enseignants. La formation d'associations professionnelles et l'action syndicale en sont le signe le plus manifeste; nous y reviendrons. Il ne faut pas non plus sous-estimer les influences culturelles diverses qui atteignent les étudiants du secondaire: la télévision et tous les autres produits de la culture de masse (musique, modes vestimentaires, etc...).

Si l'on se tourne du côté de l'école, on constate que les rapports pédagogiques sont marqués de tensions et d'incompatibilités parce qu'ils sont inscrits à l'intérieur de réalités et de principes contradictoires. Essentiellement, on a d'un côté un enseignement qui se veut organisé c'est-à-dire conçu, prévu, programmé, géré selon certaines modalités propres aux besoins de l'institution. De l'autre côté, on a un processus d'apprentissage qu'on peut concevoir comme un processus naturel, avec toutes ses variations dans le temps et dans l'espace, chez un même individu et d'un individu à l'autre; on peut le voir comme un processus

(36) Cela paraîtrait plus réalisable dans le cadre d'une formation de type « pré-professionnel » que dans le cadre actuel.

(37) Par exemple, on parle plus aisément aujourd'hui dans les familles de la vie sexuelle des adolescents qu'on ne le faisait il y a une génération ou même seulement 10 ou 15 ans.

unique, en bonne partie imprévisible, qui place continuellement l'individu en situation d'instabilité relative, qui relève donc du phénomène vivant. À l'observation, il semble bien que, tant le professeur que l'élève doivent payer pour cette incompatibilité.

La centralisation des politiques d'enseignement conduit à l'élaboration de programmes uniformes. Au secondaire, plus encore qu'au primaire, les programmes pèsent lourd dans les activités quotidiennes où s'engagent professeurs et élèves: ils en déterminent l'essentiel. Cette centralisation a aussi entraîné la généralisation d'une formule dont les effets sont extrêmement importants à considérer: la spécialisation de l'enseignement.

Avec cette formule d'organisation de l'enseignement c'est la discipline ou la matière qui compte d'abord. L'enseignant est le spécialiste qui dispense telle discipline ou telle matière. Pour lui, l'étudiant est celui qui doit assimiler telle matière — son rendement en sera le révélateur — soit le français, la biologie ou la chimie, etc. La matière prime, mais elle fait aussi barrage. Une fois qu'on a décidé de telle ou telle matière, qu'on a trouvé le spécialiste, on lui attribue tant de périodes de cours, tant d'étudiants par cours, ce qui, au total, constitue une tâche d'enseignement.

Le professeur est placé dans une situation où il lui est difficile de ne pas avoir de l'élève une image déformée qui ne correspond plus à celle d'une totalité vivante, avec toutes ses facettes différentes et opposées, avec ses points forts et ses points faibles. Il a alors peu de prises pour le comprendre et l'aider à surmonter ses problèmes, tel le problème de l'orientation, crucial chez les élèves de deuxième cycle au secondaire [38]. Si l'étudiant peut être investi d'une image partielle et déformée, il peut avoir de son professeur une image équivalente. Il est en effet difficile d'exiger du professeur qu'il aborde l'élève comme une totalité humaine et vivante s'il ne peut être lui-même considéré de la même manière. Or, c'est pourtant ce que supposerait un enseignement défini comme un processus, conforme à l'apprentissage lui-même défini comme processus. Un tel type d'enseignement ne serait pas organisé en fonction des exigences de l'institution mais en fonction des exigences du processus où sont engagés et le professeur et l'élève.

La matière et son programme sont un des filtres qui transforment le rapport pédagogique: l'élève ne se sent pas toujours capable de poser toutes les questions souhaitées et de manipuler la situation à laquelle il est exposé [39]; le maître se sent obligé de boucler le programme, cela devenant particulièrement vrai dans les matières contrôlées par les examens uniformes du ministère. Et ce type de rapport est potentiellement appelé à se reproduire autant de fois qu'il y a de matières tout au long du secondaire.

La spécialisation de l'enseignement par matière comporte des avantages. Sinon, comment expliquer son implantation et sa généralisation. L'enseignant travaille dans un champ d'intérêt qui lui est propre; en principe, il choisit sa matière — en réalité, on sait que ce choix n'est pas toujours actualisé. Du fait même de la spécialisation, on peut donc supposer que l'enseignant aura plus de maîtrise dans l'exercice de sa profession. Mais, en ce domaine comme ailleurs, la spécialisation de la fonction mène à une certaine rigidité. Non seulement l'enseignant est-il, dans le cadre de son travail, polarisé par sa discipline mais, de plus, il est rendu,

(38) Ce sont encore d'autres spécialistes qui s'occuperont de l'orientation: le conseiller d'orientation et le professeur d'information scolaire et professionnelle.

(39) Selon la théorie de Piaget, la manipulation de la réalité est une des conditions essentielles à l'apprentissage.

par la force des choses, moins adaptable à une ou d'autres disciplines [40].

Cela devient manifeste lorsque, sous l'effet de pressions démographiques à la baisse, on connait une restriction des champs de spécialisation [41]. L'organisation de l'enseignement en fonction de disciplines ne peut que mener à ce genre d'impasse, source évidente de frustration chez les enseignants.

En réalité, les changements de champ de spécialisation se rattachent au problème plus général de la sécurité d'emploi. Les limites de la présente analyse ne nous permettent pas de donner à ce problème toute la place qui lui revient. Soulignons, cependant, que le climat d'instabilité dont le personnel enseignant fait l'expérience depuis quelques années semble peu favorable à toute révision en profondeur des attitudes et approches pédagogiques [42]. Le climat d'instabilité aurait plutôt contribué à engager des énergies dans des batailles dont les enjeux, en termes de renouvellement pédagogique, ne sont pas évidents [43].

Ces situations prennent l'allure de crises et elles nous amènent à discuter d'un autre aspect de l'enseignement: la syndicalisation du corps enseignant. L'enseignement, depuis une vingtaine d'années au Québec, a perdu son caractère apostolique. Les enseignants ne forment plus cette catégorie de personnes essentiellement vouées au service des autres. On s'est regroupé pour la défense de ses droits. Aujourd'hui, tous les enseignants du secteur public sont syndiqués [44].

Pourtant, on a peut-être tendance à oublier parfois que, lorsque les conditions de travail des enseignants sont négociées et aboutissent à des conventions collectives, les conditions de travail des étudiants sont aussi en jeu, mais ces derniers sont les éternels absents.

L'enseignement se voit conçu, mis en place, puis négocié selon des intérêts différents pour ne pas dire souvent contradictoires et celui dont le bien est le motif déclaré de toutes ces opérations, l'élève, n'est pas là pour définir ce qui pourrait servir ce «bien» à partir de ses intérêts à lui.

Au-delà de toute l'«infrastructure» de la relation professeur-élève, il convient de mettre en évidence d'autres formes de détermination. Une double idéologie de la performance et de l'autorité individuelles du professeur, dans sa classe, face à l'élève, entretient un climat d'isolement. Le professeur se situe au bout de la chaine de l'autorité à l'école; il a le mandat d'assurer un comportement et un rendement n'allant pas, chez l'élève, au-dessous de certaines normes. Il doit faire la preuve de son efficacité à travers l'élève qui, de son côté, se trouve placé à l'intérieur de limites plutôt étroites: son point de vue et ses critiques risquent d'être malvenus, sa capacité réelle à manipuler la situation est réduite.

La force de telles pressions explique peut-être le fait qu'une proportion d'environ 70% des enseignants travaillent dans une perspective que l'on peut, selon certains modèles théoriques, qualifier de «méca-

(40) Nous croyons devoir souligner qu'à cette rigidité s'ajoute, d'une part, le fait du vieillissement du personnel enseignant et, d'autre part, le fait que la plupart des enseignants n'ont pas exercé d'autre emploi avant d'enseigner; c'est le cas de 80% d'entre eux au général et de 47% au professionnel. De plus, 2/3 des enseignants actuels (primaire et secondaire) n'ont pas connu un autre niveau d'enseignement ni un autre type de clientèle. (Lessard, Cormier, Valois, Toupin, 1979: 173,228)

(41) Depuis 1972, la clientèle scolaire du secondaire ne fait que se réduire et selon les prévisions démographiques, il en sera ainsi jusqu'en 1988-89. Voir tableau en annexe.

(42) Nous nous référons autant aux perceptions subjectives qu'aux données de la réalité objective lorsque nous parlons du climat d'instabilité.

(43) Leur bien-fondé, par ailleurs, n'est pas à discuter ici.

(44) Dès qu'ils travaillent pour une commission scolaire, les enseignants doivent automatiquement payer une cotisation syndicale.

niste» et où la transmission des connaissances reste l'objectif premier [45].

Cette idéologie traditionnelle de la performance et de l'autorité est certes remise en question mais elle demeure très présente. Sans doute sa persistance témoigne-t-elle, en partie, de la difficulté qu'on éprouve à sortir la relation pédagogique de l'isolement où elle se trouve.

L'animation pédagogique apparaît, au secondaire, comme une entreprise en effet difficile à mener à bien. L'idéologie dont nous venons de parler, liée aux contraintes matérielles de l'organisation de l'enseignement, font qu'il est compliqué de trouver un pôle à partir duquel rayonnerait un sens de la recherche et du renouvellement. L'animation provenant des autorités responsables — directeur ou adjoint du niveau par exemple — est jugée importante par les professeurs [46]. Mais, elle est difficile à mettre en branle et elle peut rapidement se voir placée en porte-à-faux à cause des rapports hiérarchiques. Il reste donc à exploiter une diversité de solutions dont la collaboration entre enseignants est un exemple. En cette période d'intégration des élèves en difficulté, elle devient inévitable.

L'animation provenant de l'intérieur même de la relation pédagogique n'a pas été jusqu'ici une voie très fréquentée. L'élève actif — à travers l'expression de ses critiques, par l'enseignement individualisé, l'enseignement mutuel entre élèves — peut cependant devenir un pôle dynamique dans la relation pédagogique. Cela pourrait certainement contribuer à alléger la pression selon laquelle on attend tout et on exige tout de l'enseignant, comme s'il était le seul à être engagé dans l'action.

Au-delà de tout ce qui pèse sur la relation pédagogique et qui la qualifie, on découvre finalement certaines conceptions de la pédagogie de l'adolescent, de la connaissance, de l'apprentissage. Que ces conceptions soient conscientes ou, au contraire, inconscientes chez ceux qui travaillent quotidiennement dans les écoles apparaît comme l'un des déterminants essentiels de la relation pédagogique et, comme tel, déborde largement les contraintes organisationnelles dont il a été question. Ensemble, elles agissent cependant sur le face-à-face quotidien entre le professeur et l'élève.

1.7. — Des conditions matérielles peu favorables à un déroulement harmonieux de l'apprentissage

Dans les différents moments de son séjour à l'école secondaire, l'étudiant se retrouve souvent dans des conditions matérielles peu propices à le disposer à apprendre. À l'analyse, ces conditions se présentent comme le résultat ou la concrétisation de prises de décisions politiques et administratives, lesquelles sont évidemment influencées par une série de facteurs des plus divers (dénatalité, restrictions budgétaires, dominance de tel ou tel modèle dans la gestion des ressources, etc). Nous nous arrêterons ici sur quelques-unes de ces conditions dont le poids est évident sur l'expérience quotidienne des étudiants.

L'éloignement du domicile par rapport à l'école est un phénomène qui a été pour ainsi dire créé avec l'expansion du réseau scolaire. Les commissions scolaires (régionales ou intégrées) couvrent des territoires parfois extrêmement vastes et les écoles polyvalentes ont des bassins de population qui s'étendent jusqu'à plusieurs milliers de kilomètres carrés. Cette concentration des services d'enseignement veut répondre à des

(45) Pour plus de détails sur cette perspective, de même que sur les données empiriques l'illustrant, consulter Cormier, P.A., Lessard, C., Valois, P., et Toupin, L., *op cit*. Cette caractérisation a été mise de l'avant dans un rapport du Conseil supérieur de l'Éducation intitulé *L'activité éducative* qui opposait une conception «organique» de l'éducation à une conception «mécaniste».

(46) Consulter P.A. Cormier, C. Lessard, P. Valois et L. Toupin, *op cit*, vol. 6.

impératifs financiers aussi bien qu'à des principes d'équité. Elle peut cependant entrainer des effets négatifs.

Il n'est pas simple de réfléchir au problème de l'éloignement par rapport à l'école et il ne faut surtout pas le faire en se contentant de relever des mesures de distance sur une carte. C'est en termes de temps nécessaire au transport quotidien qu'il faut surtout poser le problème. La moyenne, pour l'ensemble du Québec, est d'environ de 3/4 heure par déplacement simple, par élève. Mais on sait que, dans certaines commissions scolaires, le temps de transport quotidien réel d'un élève peut atteindre de 2 à 3 heures par jour [47]. Cette limite est atteinte en plusieurs endroits du territoire québécois, notamment dans le bas St-Laurent et la Gaspésie, le Nord-Ouest, l'Outaouais, l'Estrie.

Quand on réalise qu'il s'agit d'individus dont un bon nombre sont encore très jeunes [48], qui ont encore un grand besoin de bouger, qui seront pourtant contraints de s'asseoir 4, 5 ou 6 heures parfois dans un local de classe où ils auront à fournir des efforts de concentration et d'attention, on peut se demander si toutes ces réalités sont compatibles. La fatigue scolaire commence probablement dans l'autobus, quelque part entre la maison et l'école ou entre l'école et la maison.

Pour traduire fidèlement la réalité, il faut ajouter à ce tableau, les déplacements complémentaires entre les bâtisses d'une même institution auxquels peuvent être soumis les étudiants pour certains de leur cours (par exemple, formation professionnelle ou éducation physique). Si on pense, de plus, au va-et-vient d'un local de cours à un autre et d'un étage à l'autre, on se rend compte que le rythme quotidien de l'étudiant est passablement exigeant.

Le problème de l'éloignement comporte un autre aspect qu'on aurait tort de négliger, celui de provoquer un certain nombre d'élèves à modifier leur orientation. Que les cheminements scolaires, en de pareils cas, soient marqués de déceptions ou de frustrations ne devrait pas surprendre outre mesure.

Si l'on ne considérait que ces aspects, on pourrait déjà se demander si les 200 millions de dollars consacrés annuellement au transport scolaire, dont plus de la moitié sont dépensés au secondaire, ne pourraient pas être utilisés autrement. N'y aurait-il pas d'autres façons de réduire l'effet de l'éloignement sans provoquer les pertes de temps et la fatigue que l'on impose actuellement à la majorité de la population scolaire.

L'horaire est sans doute l'une des contraintes matérielles dont on s'est le plus plaint dans le milieu des étudiants. Il semble d'autant plus important de s'en préoccuper qu'elle touche tout le monde sans exception. Qu'elle soit de 5, 6 ou 7 jours, la grille-horaire évoque inévitablement deux problèmes majeurs et jusqu'à un certain point opposés : d'un côté, le morcellement et la dispersion, de l'autre, la programmation et la prévisibilité. En effet, l'activité quotidienne se voit découpée en tranches égales de 45, 50 ou 60 minutes entre lesquelles l'étudiant ne trouve pas toujours de relations significatives ni de transitions aménagées à cet effet. Et les journées sont ainsi prévues, depuis le début jusqu'à la fin de l'année, davantage en fonction des exigences des programmes, de la définition de la tâche des enseignants et de la gestion de l'école en général que des besoins, des humeurs et des désirs des étudiants en chair et en os. S'ils ont besoin de ralentir, d'approfondir, de s'arrêter en cours de route, comment les étudiants peuvent-ils effectivement le faire. Peuvent-ils se permettre de moduler d'eux-mêmes le rythme de leur apprentissage ou

(47) Le règlement n° 11 de la loi sur le transport scolaire fixe quantité de conditions à respecter dans l'organisation de ce service, mais il ne détermine pas de temps limite de transport quotidien.

(48) Les élèves de secondaire I et II (secteur régulier) âgés en moyenne de 12 et 13 ans respectivement représentent environ 35% de la population du réseau public au niveau secondaire.

sont-ils limités aux modulations institutionnalisées (ex.: les voies académiques ou les périodes d'activités « parascolaires »).

C'est évidemment pour les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage que l'uniformisation de l'emploi du temps devient critique. Mais, il faut se rappeler que l'apprentissage et l'adaptation au contexte scolaire posent des obstacles à tous et à chacun des élèves et exigent d'eux des efforts quotidiens que l'organisation physique de l'école devrait faciliter.

Le caractère à la fois dispersé (plusieurs matières différentes dans une même journée) et prévisible dans leurs moindres détails des activités scolaires dévitalise la démarche de l'étudiant, le pousse au désinvestissement et nous vaut ce témoignage maintes fois entendu: « le secondaire m'a enlevé le goût d'apprendre ».

Autres conditions matérielles influençant les perceptions et l'expérience de l'étudiant, la taille de l'école et le manque de points de références à un groupe stable ont été signalés plus d'une fois comme étant à l'origine de nombreuses perturbations affectives, chez les élèves les plus jeunes en particulier.

L'opinion généralement répandue donne de l'étudiant du secondaire le portrait d'un être sans défense perdu au sein d'une école monstre et d'un environnement anonyme. Les faits nous apprennent par ailleurs que les écoles (considérées d'un point de vue physique et non institutionnel) ont tendance depuis 1976-77 à se concentrer d'abord dans les catégories des tailles moyennes, c'est-à-dire de 226 à 499 et de 500 à 899 élèves. Pour l'ensemble des niveaux, on observe, en même temps qu'une diminution du nombre (absolu et relatif) des grosses écoles physiques, une augmentation relative de petites écoles (moins de 500 élèves). Pour être bien comprises, ces tendances doivent être reliées à la diminution générale de la population scolaire de même qu'avec les divers mouvements de la population générale du Québec. (Bisson, 1979: 6).

Au secondaire, si la « grosse » école, de ce fait inhumaine et rébarbative, est moins généralisée qu'on est spontanément porté à le croire, elle demeure un phénomène bien réel: en 1978-79, on comptait 239 écoles physiques de plus de 900 élèves dont 50 regroupaient plus de 2000 élèves.

Indépendamment de la taille des effectifs de l'école qu'il fréquente, il reste nécessaire de se demander si l'étudiant y trouve un contexte où il peut développer un sentiment d'appartenance, lequel devrait enclencher un ensemble d'attitudes positives chez-lui.

L'instabilité des groupes-classes, jugée particulièrement néfaste pour les nouveaux arrivants du primaire est un problème maintenant bien reconnu. Pour le résoudre, des expériences de regroupement ou d'encadrement ont été mises sur pied, d'abord au 1er cycle. Peu à peu, elles se sont aussi multipliées au 2e cycle. Incidemment, ces expériences peuvent être répertoriées surtout dans les écoles de 1000 élèves ou plus. Dans les faits, elles se trouvaient donc à agir sur deux problèmes à la fois: la taille excessive de l'école et l'instabilité des groupes. Comme il ne nous est pas possible d'analyser leurs retombées, nous nous en tiendrons à soulever ici une seule question. S'il est administrativement possible de structurer un grand ensemble en petites unités, il est humainement beaucoup plus difficile de faire de chacune un groupe de référence et d'appartenance qui transforme essentiellement le passage de l'étudiant à l'école.

1.8. — L'étudiant dans l'école: une absence totale de pouvoir [49]

Nous avons jusqu'ici passé en revue les caractéristiques qui font de l'école une insti-

(49) Les commentaires contenus dans cette partie sont, pour l'essentiel, inspirés d'une enquête qualitative réalisée dans deux écoles de la C.E.C.M. en 1977 78. Consulter à ce sujet M. Cournoyer, *op cit.*

tution qui n'est pas toujours cohérente avec les objectifs qu'on lui fixe, qui est régie par des normes qui en font, en dernière instance, un milieu n'assurant pas nécessairement l'apprentissage, ni le bonheur dans l'apprentissage. Nous ajouterons à ce tableau que l'impossibilité où se trouve l'étudiant d'influencer et encore moins de décider de ce que sera l'école pour lui devient, en tant que telle, une source d'inadaptation.

L'impossibilité pour l'étudiant de déterminer ses conditions scolaires s'illustre de diverses façons[50]. Le contrôle domine toute la vie de l'étudiant au secondaire. D'abord, un contrôle s'exerce sur sa personne physique et fixe, à la minute près, son emploi du temps et de l'espace. À tout moment, on sait où il doit être et ce qu'il doit y faire. En contre partie, il peut être interpelé en tout temps pour rendre compte de sa conduite.

C'est sa présence même à l'école qui reste l'objet de l'élaboration la plus poussée du contrôle. On verra cependant à propos de l'absentéisme que ces contrôles, aussi nombreux, sophistiqués ou bureaucratiques qu'ils soient, n'arrivent pas à enrayer ce problème.

Vu que tous ses agirs sont fixés d'avance (loi de fréquentation scolaire, programmes, horaires, règlements internes de l'école, etc.) on ne peut plus se surprendre que les formules de participation aux décisions soient inexistantes ou peu développées dans les écoles. Et même lorsqu'elles existent, elles se butent à des obstacles qui témoignent du peu d'efforts qu'on a mis, au fil des années, à faire éclore le goût de l'initiative, la force de prendre des décisions et de les assumer.

Nous avons pu en effet constater qu'il est difficile pour les étudiants de se sentir comme d'authentiques partenaires dans les comités ou tables rondes que leur propose la « gestion participative ». Ils déplorent, d'un côté, le manque d'information transmise de l'administration aux représentants étudiants et de ceux-ci à la population étudiante dans son ensemble. D'un autre côté, ils reconnaissent que, parmi eux, rares sont ceux qui maîtrisent le savoir-faire de la communication, nécessaire pour aviver l'intérêt de la masse des étudiants. Ce savoir-faire ne pourrait-il pas justement faire partie des apprentissages de base enseignés à l'école?

La participation aux conseils ou autres organismes étudiants demeure négligeable en ce qui concerne le devenir de l'école. Elle se limite au « para » scolaire. Ses modalités actuelles laissent le plus grand nombre sceptique et entretiennent la méfiance ou la distance par rapport à l'école, attitudes qui, à leur tour, pourraient bien aggraver le problème de l'absence de motivation face aux études.

Les limites étroites de la participation vont de pair, il nous semble, avec la difficulté ressentie à exprimer ses critiques sur l'école, les méthodes et les contenus d'enseignement, les règlements, etc.

Craignant de subir d'une manière ou d'une autre les conséquences de ces critiques, l'étudiant s'auto-censure. Par le fait même, il ne développe pas son jugement critique; il se confine à la passivité et il se trouve ainsi à justifier le jugement qu'on porte sur lui, à savoir qu'il est désabusé et amorphe.

Le cadre de la classe où se consomme la plus grande partie du temps de présence à l'école apparaît comme l'endroit où il serait le plus normal que l'étudiant exprime son point de vue, négatif comme positif. Ce n'est pourtant pas coutume établie. L'idéologie voulant que le professeur représente l'autorité et la compétence dans la salle de classe contredit directement la formation d'attitudes et de comportements critiques chez l'étudiant.

(50) Le rapport du Conseil supérieur de l'Éducation pour l'année 1979-1980 souligne l'existence de ce problème. Consulter *L'État et les besoins de l'éducation*. Rapport 1979-1980. C.S.E., Éditeur officiel, déc. 1980.

Le statut du professeur par rapport à celui de l'étudiant fait que les relations pédagogiques sont d'abord et avant tout verticales. Les relations horizontales de coopération entre élèves restent toujours menaçantes [51]. Elles ne s'accordent d'ailleurs pas avec un autre élément idéologique traditionnel à l'école: la compétition inter-individuelle. Celle-ci empêche que la classe devienne une expérience collective: la règle du silence en a de tout temps été l'instrument le plus efficace. Pourtant, la classe, le temps et l'énergie consacrés à apprendre pourraient devenir des occasions uniques de communication entre élèves, en-deça et au-delà peut-être de toutes les activités parascolaires imaginables.

Dans l'école actuelle, on préfère miser sur l'accessoire pour établir des relations entre élèves. Comme ces relations apparaissent essentielles au maintien du climat affectif qui sous-tend l'apprentissage, elles nous sembleraient devoir être permises à l'intérieur même de ce qui le constitue, c'est-à-dire les activités « scolaires » ou les cours.

Les obstacles qui se posent à la communication entre élèves s'ajoutent aux caractéristiques qui définissent le statut de l'étudiant, celui d'un individu isolé, passif, sans pouvoir ni responsabilité, à peine celle d'apprendre.

CONCLUSION

Par notre analyse, nous avons voulu montrer les caractéristiques qui permettent d'identifier l'école secondaire comme une institution à la fois mal ajustée aux objectifs qu'on lui attribue et aux besoins de la population qu'elle dessert. Partout, elle apparaît comme un milieu où peut se développer de l'inadaptation chez les étudiants.

L'instauration du système à options comme modèle unique de scolarisation au secondaire n'a pas été sans entraîner un certain nombre de problèmes. La scolarisation ne permet pas véritablement à l'étudiant d'explorer différents champs de connaissances et d'activités éventuelles. L'orientation se réduit à une opération technique plutôt que d'être le résultat d'un processus étalé sur une longue période. L'absence de fondements pratiques à l'orientation devient une source d'inquiétude étant donné l'étanchéité entre les secteurs de formation. En effet, la polyvalence a été surtout une caractéristique de l'organisation de l'école et non une caractéristique de la formation elle-même.

On devrait davantage parler de cloisonnement que de polyvalence. Vu la fonction d'alimentation du marché du travail que remplit l'école, vu la dépendance de celle-ci par rapport à celui-là, il devient compréhensible que des corridors menant plus ou moins directement et rapidement au marché du travail aient été aménagés. Mais, quelles conséquences cet état de fait provoque-t-il? N'y a-t-il pas des talents qui se perdent carrément, ou qui sont mal employés, ou qui trouveraient à se développer davantage à travers d'autres formules? Finalement, nous nous demandons si l'instauration de l'école polyvalente ne correspond pas à un réagencement des règles d'accès au marché du travail sans transformation profonde des voies d'accessibilité à l'éducation pour la population. Le cas du professionnel court est certainement l'exemple qui nous oblige le plus à réfléchir en ce sens.

Le partage ou le classement des élèves est grandement influencé par le rendement académique. Pourtant, les mesures habituelles du rendement ne peuvent pas donner une image satisfaisante de l'ensemble du potentiel de l'élève. Un individu ne peut être assimilé à son rendement. Malheureusement, le classement qui s'appuie sur le rendement « mesuré » porte la marque de la dévalorisa-

(51) Il est pourtant admis, là où elles sont explorées, qu'elles favorisent un climat de calme et d'attention pendant les cours. Plutôt que d'accentuer les problèmes de discipline, elles tendent à les réduire.

tion dans certains cas (ex.: classes d'appoint, occupationnel, professionnel court) et consacre une expérience d'échec plutôt qu'il n'aide l'étudiant à progresser.

Quant aux programmes, s'ils peuvent être considérés comme générateurs d'inadaptation c'est par leur insistance sur des contenus définis par des disciplines où celles-ci deviennent une fin et non un moyen d'appréhender le réel. Les programmes souffrent d'un certain académisme: ils mettent de l'avant un savoir qui n'est peut-être pas nécessaire ni désiré par l'étudiant, vu l'étape où il se trouve dans son évolution personnelle et intellectuelle. Dès lors, l'étudiant se sent entraîné dans une démarche qui, à ses yeux, manque de concret, de lien avec la réalité qui l'entoure et donc, de signification. On ne peut pas se surprendre ensuite du désintérêt qui se manifestera.

Par contre, avec les programmes-cadres, les problèmes se sont posés différemment. Qu'on parle d'échec ou de demi-échec des programmes-cadres, on est obligé de s'interroger sur les styles d'enseignement, sur l'autonomie du professeur dans sa classe et sur la tradition qui pèse sur les relations pédagogiques. Cette tradition véhicule une certaine conception de l'apprentissage comme processus passif, uniforme, centré sur l'objet et non le sujet. Associée au phénomène de la parcellisation de la relation pédagogique, due à la spécialisation par matière, cette tradition ne favorise guère un climat où l'étudiant sent qu'il a lui-même de l'importance, où il peut prendre sa place en tant que personne, où il peut s'engager pleinement à apprendre.

À l'école secondaire, le fait d'avoir négligé la pesonne de l'étudiant ne se limite pas à la relation pédagogique. Lorsqu'on examine l'architecture, les horaires quotidiens et plusieurs autres aspects matériels de l'école, on a l'impression qu'on a, par moments, oublié qu'il y avait là des étudiants, des êtres humains, qui devaient y passer une grande partie de leur temps et de leur vie d'adolescents.

L'ensemble des conditions de la scolarisation a toujours été imposé à l'étudiant. Si l'on commence aujourd'hui à lui demander son avis, on n'est cependant pas encore arrivé à l'époque où ce point de vue recevrait toute l'attention qu'il mérite. Ces conditions semblent propices au développement de l'inadaptation et sont en partie le résultat d'une conception de l'école qu'on a voulue uniforme, efficace, accessible au plus grand nombre. Elles en rendent l'accès réel difficile dans plus d'un cas. Les individus qui présentent des handicaps physiques, qui ont connu l'instabilité affective, qui ont grandi dans un contexte social et culturel différent de celui de l'école, y trouveront mal leur compte. Dans la partie qui suit, nous allons voir quelles sont ces diverses catégories pour qui l'école est vécue sur le mode de l'inadaptation.

Chapitre 2
Manifestations d'inadaptation chez l'élève

Après avoir décrit dans l'organisation scolaire du secondaire certains lieux de tensions, de contradictions et de dysfonctionnement, nous nous tournerons maintenant du côté de l'étudiant en ayant à l'esprit un certain nombre de préoccupations. Pour une part, nous avons la conviction que les traits de l'organisation scolaire ne peuvent rester sans effets. Nous reconnaissons, pour une autre part, que tous les comportements et attitudes qu'on recouvre du terme «inadaptation» ne tiennent pas exclusivement à des limites inhérentes à l'école, mais révèlent l'influence de plusieurs autres facteurs. Au niveau des étudiants réels, les formes d'inadaptation ne peuvent cependant pas être départagées en deux groupes de façon claire, nette et précise.

Dans toute forme d'inadaptation concrète, il peut entrer en jeu des causes scolaires et des causes non scolaires, les unes agissant sur les autres pour créer finalement un nouvel ordre de causalité.

Une forme d'inadaptation peut devenir la cause d'une forme qui lui succédera dans le

temps et qui comportera des facteurs toujours plus diversifiés et plus complexes. Ainsi, un programme d'études non significatif conduit l'étudiant au désinvestissement et, peut-être, à l'échec si aucune correction de l'orientation n'est prise. Cet échec peut à son tour mener à l'absentéisme et à l'abandon si personne dans le milieu familial ou social de l'étudiant n'intervient. L'inadaptation scolaire est donc multi-factorielle, les facteurs étant d'inégale importance et hiérarchisés les uns par rapport aux autres. Elle apparaît selon certaines séquences qui peuvent varier d'un individu à l'autre et d'un groupe à l'autre et à l'intérieur desquelles il se produit des effets en retour (par exemple, la répression de l'absentéisme entraîne encore plus d'absentéisme).

Dans le cadre de ce travail, il ne nous revient pas de mettre au point et de vérifier un modèle particulier de causalité et de développement de l'inadaptation scolaire. Nous devons plutôt nous occuper de dresser un tableau de ses manifestations [52] en considérant celles qui ont des liens avec l'organisation scolaire de même que celles qui en demeurent relativement indépendantes en termes de causalité. Si nous parlons aussi de ces dernières, c'est qu'elles s'insèrent dans la réalité de l'école et qu'elles l'obligent à réagir dans un sens ou dans l'autre.

2.1 — L'inattention et la dispersion: l'inadaptation douce

De prime abord, on pourra s'interroger sur la pertinence de traiter de ces phénomènes au titre de l'inadaptation scolaire. Ils sembleraient plutôt constituer une base ou un prérequis — si l'on nous permet cette expression — à l'inadaptation scolaire. Ne pas en traiter équivaudrait à ne retenir de l'inadaptation que les formes les plus dramatiques et les plus spectaculaires qui ne se présentent qu'en une minorité de cas. C'est à tort qu'on négligerait la signification de ces comportements. Théoriquement, il est raisonnable de supposer qu'ils peuvent déboucher un jour ou l'autre sur d'autres formes plus aiguës d'inadaptation. Toutefois, même si cela ne se produit pas de façon automatique, ces comportements et les attitudes qui les motivent méritent considération. Dans ces cas, l'étudiant passe en quelque sorte à côté de l'école; ses énergies sont dispersées et mal exploitées. Il doit constamment se forcer pour apprendre et il peut même finir par en perdre le goût.

La dispersion est presque devenue une marque de commerce de l'école secondaire, de la polyvalente surtout. L'étudiant passe d'une période de cours à l'autre, d'un professeur à l'autre, d'une matière à l'autre et d'un groupe d'élèves à l'autre. Souvent, il doit le faire en un temps record: quelques minutes pour prendre sa douche, se rendre à son casier, ramasser ses effets personnels, changer d'étage. À l'heure du midi ou pendant les battements, c'est un véritable tourbillon qui agite l'école. Les élèves de secondaire I ayant eu tellement de difficultés à s'ajuster à ce rythme, on a mis au point des formules d'encadrement mais, arrivés au deuxième cycle, ils n'échapperont pas à ces conditions du milieu. En ce sens, la dispersion matérielle et mentale, avant d'être un comportement, est d'abord une donnée de la réalité concrète: le manque de concentration est induit chez l'élève. Et, selon les caractéristiques individuelles, il prendra des proportions plus ou moins graves.

Le comportement d'inattention vient souvent en ligne droite de l'ennui: cours dont les sujets n'évoquent rien, monotonie des journées toutes pareillement découpées, absence de possibilité de s'impliquer, d'être agissant et réagissant, de prendre en charge des situations. L'étudiant adopte alors un comportement général d'évitement; il trouve des façons inoffensives de réagir; il ouvre la

(52) Il pourrait y avoir différents tableaux, autant que de conceptions de l'inadaptation elle-même.

soupape de sécurité. Il continue de venir à l'école, peut-être même très régulièrement, mais plus rien ne l'enthousiasme. Il se traîne les pieds, son matériel scolaire l'embarrasse, il disparaît aussitôt que la cloche a sonné. En classe, il se montre distrait, il se réfugie dans ses pensées. En réalité, son attention se porte sur un autre objet que celui qui lui est proposé. Selon Gaudreau (1980) dont il faut lire les judicieux commentaires à ce sujet, un étudiant n'est que très rarement distrait au sens propre du terme. Il y aurait plutôt un hiatus entre ses intérêts ou ses préoccupations intimes et les intérêts auxquels, de l'extérieur, on veut le rendre attentif.

L'inattention origine du fait que l'étudiant trouve l'école terne et ennuyeuse ou que des problèmes, par ailleurs le tracassent. [53] Or, parvenu à l'âge de l'adolescence, il a des intérêts personnels de plus en plus marqués qui ne trouvent pas nécessairement d'échos dans le milieu scolaire. À cette époque également, il commence à vivre des problèmes qu'il n'avait jamais connus auparavant. Les risques d'inattention sont alors doublement élevés.

L'inattention peut aussi être une façon de neutraliser la peur de l'échec. L'élève bat en retraite face à une tâche pour laquelle il se juge incapable. Mais, ce faisant, il accroît son risque d'échec.

Enfin, la fatigue des journées qui commencent très tôt le matin — surtout pour ceux qui habitent loin de l'école — et qui comportent des activités différentes et morcelées n'est certainement pas étrangère au comportement d'inattention.

Les comportements d'inattention et de dispersion sont souvent perçus par les enseignants comme de l'indiscipline ou de la résistance et cette perception les porte à réagir par la répression. Cela ne change rien aux causes du problème si ce n'est qu'elles en sont aggravées. Les effets probables seront la peur, la passivité, l'agressivité, mais certainement pas plus d'attention et de concentration.

La dispersion et l'inattention ne sont pas des phénomènes nouveaux, mais ils semblent avoir pris des proportions plus inquiétantes avec la robotisation qui affecte la vie quotidienne à l'école secondaire actuelle. D'autres traits de l'organisation de l'école semblent entrer en jeu comme, par exemple, l'inconsistance des relations avec les professeurs ou l'académisme des programmes. De plus, des problèmes sociaux peuvent intervenir: l'augmentation rapide des divorces oblige de plus en plus d'enfants à s'ajuster à un contexte familial et affectif nouveau. Or, en entrant à l'école, l'élève ne dépose pas son affectivité sur le pas de la porte.

Les comportements d'inattention et de dispersion atteignent les élèves les plus doués comme les moins doués, les plus dociles comme les plus turbulents. Ce sont probablement les manifestations d'inadaptation les plus difficiles à chiffrer parce qu'elles ne prennent pas toujours la forme de comportements facilement observables et identifiables. Souvent c'est *a posteriori* qu'on les reconnaît mais, à ce moment-là, il est déjà trop tard: l'élève a complètement décroché, dans le calme ou dans le plus grand fracas. Pourtant, celui qui a traîné pendant des années son ennui et son désintérêt pour l'école sans provoquer de heurts ne doit pas moins être considéré comme vivant une situation d'inadaptation.

2.2 — L'échec dans le rendement: où situer le problème?

Le désintérêt et la démotivation pour l'école se répercutent presque inévitablement sur le

(53) Selon Gaudreau, les élèves systématiquement inattentifs sont assez rares. Ils présentent toujours d'autres symptômes tel l'hyperkinésie. (*Ibid.*: 166).

rendement [54], bien qu'ils ne puissent en être considérés comme la cause unique. Le problème est délicat car il évoque plusieurs types de rationalisation auxquels on peut être porté à donner foi mais qui reviennent le plus souvent à des lieux communs: faible quotient intellectuel, milieu familial sans «culture», traumatismes affectifs, influences néfastes de la télévision, etc. Si chacune de ces explications peut contenir une part de vérité, aucune ne peut à elle seule rendre compte de tout le problème de l'échec. Si on prend, par exemple, l'explication par le quotient intellectuel, on découvre que le débat sur les influences respectives du milieu et de l'hérédité est encore loin d'être tranché, que la possibilité et la validité des mesures de l'intelligence sont contestées et qu'enfin, si elles prévoient si bien le rendement scolaire c'est qu'elles sont construites en partie sur la base des résultats scolaires.

Nous n'aborderons pas l'échec scolaire sous de tels angles. Il serait plus important, à notre avis, de souligner d'autres aspects de ce phénomène plus répandu qu'il n'en a l'air. Nous parlerons de l'échec aux examens en mettant cet échec en évidence, non pas tellement comme le signe d'une insuffisance de quelque origine que ce soit chez l'étudiant, mais comme le révélateur d'une relation entre l'école et l'étudiant, celle de l'évaluation, avec toutes les manipulations qu'elle implique.

Il convient d'abord de préciser quelques faits. D'après une étude récente produite à la Direction des Politiques et Plans du ministère de l'Éducation (Flamand, Boudreault, 1980) on sait que les pourcentages d'échecs sont plus élevés, en milieu rural et semi-urbain, qu'en milieu urbain et métropolitain. On apprend qu'ils sont aussi plus élevés dans les régions périphériques du Québec. D'autres points retiendront cependant notre attention.

On constate d'après cette étude qu'il y a un écart impressionnant entre les pourcentages d'échec aux notes brutes et les pourcentages aux notes finales. En sciences (biologie, chimie, physique, mathématiques) les pourcentages d'échecs sont très élevés d'année en année [55]. «Ce pourcentage est constamment supérieur à 50% » (*Ibid:* 7) avec, cependant, une tendance à la baisse.

S'il apparaît certaines variations annuelles dans les pourcentages d'échecs, ceux-ci restent toujours très élevés. Quant à la moyenne des notes brutes, elle est inférieure ou égale à 50%, pour deux élèves sur trois. Mais, pour toutes les années et après normalisation [56], les pourcentages d'échecs sont portés à 25% ou 30% qu'elles que soient les notes brutes à l'origine.

En français, on assiste à un phénomène similaire. Quels que soient les pourcentages d'échecs selon les notes brutes qui varient selon les années et les voies, les pourcentages d'échecs à la note finale se situent aux environs de 10% à 12%. Quant à la moyenne des notes brutes, elle se situe généralement au-dessus de 60% bien qu'elle tende de plus en plus à descendre vers la note de passage (50%). Les auteurs rapportent en outre qu'il y a un nombre toujours plus grand d'examens dont la note est convertie en même temps que s'affirme une tendance à la hausse du pourcentage d'échecs. (*Ibid:* 28). On a pu observer, par ailleurs, que les échecs en français sont plus nombreux à mesure qu'on passe de la voie enrichie à la voie régulière et à la voie allégée.

(54) Que les résultats de l'apprentissage soient qualifiés de «rendement» nous apparaît justement symtômatique d'un déplacement de la notion même d'apprentissage qui se voit alors assimilé au travail productif, au travail de ceux qui maîtrisent un savoir-faire. Du même coup, on envoie au second plan l'essai et l'erreur, les retours en arrière, les tâtonnements nécessaires à la démarche d'apprentissage.

(55) Les travaux de cette étude portent sur la période 1973-74 à 1976-77.

(56) Pour plus de détails sur la procédure de normalisation, consulter le lexique du rapport mentionné plus haut.

Plusieurs questions viennent à l'esprit une fois qu'on a pris connaissance de ces faits. Considérons les échecs à la note brute. Leur accroissement ne traduit certainement pas que le quotient intellectuel des étudiants du secondaire est en train de baisser... D'un autre point de vue et en ce qui regarde les sciences, on sait que l'enseignement de ces matières est un domaine problématique à l'école secondaire. On se bute régulièrement à la perte d'enthousiasme chez les étudiants [57]. Ce désenchantement explique peut-être et jusqu'à un certain point, le degré d'importance du phénomène de l'échec.

Il faudrait aussi savoir si les examens deviennent de plus en plus difficiles. L'enseignement est-il moins adapté aux élèves ou ceux-ci seraient-ils placés dans de moins bonnes conditions pour le recevoir?

Les données du problème de l'échec aux notes brutes se compliquent et s'embrouillent par le fait de la normalisation. Ce processus entraîne deux impossibilités. D'abord, il s'agit d'un processus dont on connaît l'existence depuis longtemps, mais dont les principaux intéressés — les élèves et les enseignants — ignorent l'ampleur et les modalités précises. Il empêche de connaître le rendement de même que l'intensité et l'orientation des efforts à fournir pour l'améliorer. La normalisation, à la longue, démobilise l'énergie des uns et des autres.

Ensuite, ces manipulations techniques opérées, à grande échelle, sur les résultats bruts empêchent toute réflexion et tout débat systématiques sur l'échec. On n'arrive pas à la saisir vraiment sauf si, muni des compétences nécessaires, on peut s'engager à décortiquer les opérations de la normalisation. Inutile de préciser que seule une poignée d'individus peut se le permettre.

En poussant plus loin l'interrogation sur l'échec, on se demande à quels critères correspondent les niveaux d'échecs dits «acceptables», soit 25 à 30% en sciences et 10 à 12% en français. Ces niveaux différents ne font-ils que confirmer la fonction sélective des cours de sciences quant à l'inscription des étudiants du secondaire au cégep? Le niveau de réussite plus élevé admis en français veut-il dire qu'on a moins d'exigences pour cette matière? Que les programmes y sont plus adaptés, les méthodes d'enseignement plus efficaces? Tant qu'on n'aura pas de réponses à ces questions, on ne pourra pas discuter sérieusement de l'échec scolaire.

C'est sur le bulletin de l'élève que se lit la mention d'échec, mais c'est en fonction de l'école qu'on doit l'interpréter. L'échec, en effet, y est institutionnalisé: on l'accepte, on le prévoit et on le maintient à des niveaux qui semblent correspondre bien plus aux besoins du système scolaire qu'à ceux de l'élève. L'institutionnalisation de l'échec révèle, d'après nous, l'incapacité de l'école à ne pas être sélective, à ne pas évaluer les étudiants les uns par rapport aux autres plutôt que par rapport à eux-mêmes.

L'évaluation fait le tri à l'entrée et à la sortie de l'école secondaire. Sa fonction est plus de révéler ce qu'un étudiant ne sait pas que ce qu'il sait. Elle n'existe pas d'abord pour éclairer le progrès de l'élève. L'échec n'a pourtant rien d'inévitable comme le laisse supposer son institutionnalisation. L'expérience montre qu'il suffit de modifier certaines données de la réalité pour transformer le rendement [58]. Qu'on projette de l'élève une image plus positive, qu'on

(57) Consulter L. Sainte-Marie, *Évaluation de l'enseignement des sciences au secondaire en fonction des objectifs généraux et particuliers de cet enseignement*. Rapport synthèse. Équipe de recherche EVALENSCI, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, juin 1980. Le lecteur aura aussi avantage à consulter le volume récent de Jacques Désautels, *École + Science = échec*, ed. Québec-Science, 1980. L'auteur y fait une critique sévère de l'enseignement des sciences.

(58) Les expériences des écoles alternatives sont riches d'enseignement en ce sens.

l'invite à effectuer des travaux qui ont une relation évidente avec sa vie et son milieu, qu'on accorde une attention plus globale à sa personne et l'on verra certainement se réduire l'échec. Mais, dans l'ordre actuel des choses, l'échec nous apprend d'avantage sur l'école que sur l'élève lui-même.

En choisissant de ne pas traiter l'échec sous l'angle des déficiences — affectives, intellectuelles ou autres — et en le plaçant sur le terrain de la relation entre l'école et l'élève, notre intention n'était pas de nier, en dernier ressort, que l'échec existe et que certains apprentissages ne se font pas. Au contraire, l'échec serait même plus important que ce que nous avons décrit. Si l'on ajoute aux pourcentages d'échec aux examens les pourcentages d'élèves qui ne s'inscrivent pas ou ne se présentent pas aux examens parce qu'ils ont abandonné l'école, on arrive selon le rapport cité plus haut à des taux d'échecs impressionnants à l'examen de français de secondaire V.

1974: 32.5%
1975: 27.2%
1976: 41.6%
1977: 37.4%

Ce n'est toutefois pas en maquillant qu'on réduira l'échec. Au contraire, il semble que ces pratiques ne peuvent à long terme que le faire s'augmenter.

2.3 — L'absentéisme: une sonnette d'alarme

Pour certains élèves, la soupape de sécurité que peut être le retrait mental n'est pas ou n'est plus suffisante. Ils de retirent physiquement de l'école: c'est l'absentéisme. Avec l'abandon, il s'agit probablement de l'une des manifestations d'inadaptation qui alertent le plus le personnel des écoles et la population en général. D'aucuns le considèrent même comme une plaie vive dans le système scolaire (Gaudreau, 1980: 162).

Il nous est difficile de donner un ordre de grandeur quantitatif à ce phénomène. Il n'existe pas de compilations globales effectuées pour l'ensemble du Québec. Les commissions scolaires sont parfois invitées à collaborer à l'élaboration de différents programmes: dépistage, prévention de l'absentéisme et de l'abandon. Mais elles ne sont pas tenues de faire rapport au ministère de l'Éducation sur les résultats de leurs opérations de contrôle [59].

Toutes les commissions scolaires ont leur système de compilation des jours d'absence [60]. On peut trouver des variations entre écoles d'une même commission scolaire. Pour avoir un tableau d'ensemble, il aurait fallu en faire le tour, entreprise qui dépassait nos moyens. On dispose cependant de données pour certaines commissions scolaires ou certaines écoles.

Le seuil de l'absentéisme pourrait être situé autour de 10% du nombre de jours prévus au calendrier scolaire [61]. Lorsqu'on l'atteint ou le dépasse, on peut être qualifié d'absentéiste. Un très grand nombre d'élèves dépassent largement ce seuil. Dans son étude, Rivard (1977, cité par Loranger et al. 1980) montre que 25% des élèves du secondaire s'absentent plus de 20 jours de classe annuellement. Un examen rapide des données empiriques existantes nous apprend qu'en certaines écoles, ce nombre de jours peut aller jusqu'à 40 ou même 50. À propos d'une commission scolaire reconnue pour avoir pris beaucoup de moyens pour contrer l'absentéisme, une étude (Loranger et al., 1980) indique que 4%

(59) L'opinion veut que, lorsque l'absentéisme est à la baisse, les commissions scolaires en révèlent plus facilement les données. Cela montre bien comment l'absentéisme joue le rôle de baromètre de la situation scolaire.

(60) Au secondaire, on compile souvent le nombre d'absences aux périodes de cours plutôt que le nombre de jours d'absences.

(61) Selon le régime pédagogique, il doit y avoir un minimum de 180 jours de classe par année scolaire.

des élèves s'absentent 8% ou plus du temps scolaire.

En dehors du nombre de jours que peuvent manquer tant d'étudiants dans telle ou telle commission scolaire, ce sont les motifs et les situations qui mènent à l'absentéisme qui nous intéressent. Car l'absentéisme, en tant que tel, n'est pas un problème. À la limite, un élève peut s'absenter souvent et bien réussir s'il fournit malgré cela beaucoup d'efforts personnels. L'absentéisme est un épiphénomène dont il importe surtout de comprendre les causes et les conséquences.

La connaissance des attitudes des étudiants nous ouvre en partie ce domaine. Comment l'étudiant se sent-il et s'évalue-t-il à l'école? N'est-il pas le mieux placé pour dire pourquoi il s'absente, même si certaines raisons peuvent échapper à sa conscience des faits? L'étude de Loranger citée plus haut montre que les élèves absentéistes s'auto-évaluent plus négativement que les autres quant à certains comportements sociaux à l'école. Les garçons absentéistes se considèrent moins portés à aider les autres, à terminer une tâche et à travailler individuellement que les non-absents. Quant aux filles absentéistes (*Ibid:* 222) elles s'évaluent, pour l'ensemble des comportements étudiés, plus négativement que les autres. C'est dans les catégories de comportements interpersonnels, dans les comportements reliés à soi-même et, surtout dans les comportements reliés à la tâche qu'elles se distinguent significativement des sujets non-absentéistes. L'écart entre sujets absentéistes et non-absentéistes est plus grand chez les filles que chez les garçons. Les auteurs rappellent, à la suite d'autres recherches, que les comportements de persistance à la tâche, d'auto-contrôle, d'habileté à suivre les directives et d'indépendance sont fortement reliés à la réussite scolaire (*Ibid:* 225).

Cette absence ou insuffisance de compétence que les sujets absentéistes se reconnaissent dans des comportements stratégiques pour la réussite scolaire nous dévoile à la fois, une partie des causes de l'absentéisme et la direction à donner aux interventions. Quant aux causes, il faudrait pouvoir montrer comment ces problèmes — révélés par les auto-évaluations des étudiants — se superposent ou s'associent à d'autres problèmes pour vraiment rendre compte du phénomène global. De plus, il peut exister des causes positives à l'absentéisme: attirance pour le monde du travail, besoin d'activité à satisfaire, goût d'être plus indépendant d'un point de vue économique, etc. Quant aux interventions, il ressort qu'elles gagneraient à s'orienter dans un sens autre que celui qu'elles ont pris la plupart du temps et qu'elles devraient être soucieuses de ne pas étouffer les aspects positifs pouvant faire partie du comportement d'absentéisme.

En effet, les interventions face aux problèmes de l'absentéisme ont été dominées par un souci de contrôle: contrôle statistique des jours d'absence et contrôle disciplinaire des élèves absentéistes[62]. La loi 71 détermine les nouvelles modalités du contrôle de la fréquentation scolaire. Avec les modifications apportées par cette loi, on a abandonné quelque peu le caractère coercitif, quasi policier, du contrôle. Ainsi, par exemple, le personnage du contrôleur d'absence disparaît de la scène scolaire. La commission scolaire se voit devenir plus responsable dans l'application globale de la loi et on lui demande d'user de persuasion.

(62) Le contrôle des absences s'effectue même auprès des élèves qui ne sont plus soumis à la loi de fréquentation scolaire. Il est cependant appliqué plus fermement au premier cycle du secondaire. Consulter à ce sujet le *Document-synthèse* produit à partir du questionnaire *Travail effectué durant l'année scolaire 1977-1978 pour contrer les effets de l'absentéisme et de l'abandon scolaire*, D. Charest, MEQ, Direction générale des Réseaux, sept. 1978.

Peu de secteurs de la gestion scolaire ont été l'objet d'autant de paperasserie bureaucratique que celui du contrôle des absences. Il faut s'interroger sur l'efficacité et, conséquemment, sur la pertinence des systèmes de contrôle d'absence. Ces contrôles ont la réputation de ramener une partie seulement des élèves en classe, les plus tenaces s'évertuant sans cesse à les contourner. Mais, même s'ils ramenaient tous les absentéistes au bercail, qu'arrivera-t-il de ces élèves une fois qu'ils seront revenus en classe?

L'étude sur les conduites sociales des absentéistes, dont il a été question plus haut, nous apprend qu'il ne faut pas voir de lien de cause à l'effet automatique entre une présence plus assidue en classe et la performance académique. Il se peut bien que l'étudiant soit revenu en classe pour en finir avec le contrôles et les sanctions et qu'il ne veuille pas pour autant s'engager dans les tâches scolaires. Encore moins lorsqu'il s'y estime incompétent, lorsqu'il s'ennuie ou n'arrive pas à établir de bonnes relations avec ses professeurs. On aura éliminé le symptôme sans avoir guéri le malade. Il ne faudra pas se surprendre si l'élève recommence à s'absenter et finit un jour par abandonner l'école.

De toute évidence, les systèmes de contrôle des absences doivent servir d'autres fins que le resserrement de la discipline: sinon, c'est la faillite car les absentéistes sont précisément souvent des élèves qui ont des problèmes d'ordre disciplinaire. Les interventions devraient davantage s'orienter vers une recherche de compréhension des difficultés vécues par l'enfant. Bien sûr, les intervenants ne sont pas là pour régler les problèmes familiaux ou autres, bien qu'ils en sentent tout le poids. Ils devraient cependant pouvoir agir sur l'école. On propose, dans les textes officiels, que toute l'école s'implique dans la prévention de l'absentéisme. Cela suppose, pour eux, une marge de manoeuvre réelle sur les diverses composantes de la réalité que nous avons décrite au premier chapitre de ce rapport.

2.4. — L'abandon scolaire: faut-il toujours et seulement parler d'inadaptation?

L'absentéisme est souvent considéré comme un prédicteur de l'abandon de l'école, ces deux comportements apparaissant comme étant en continuité chez l'étudiant. Parce qu'on les a ainsi habituellement associés, on a voulu les réduire par des stratégies unifiées dans plusieurs des écoles secondaires de la province de Québec. Ce mouvement a d'ailleurs été encadré par un programme d'intervention et par des subventions du ministère de l'Éducation.

On peut cerner le phénomène de l'abandon en soulignant un certain nombre de faits ou de tendances qui le caractérisent durant la période 1970-1980 (63).

1. L'abandon scolaire est un phénomène qui a perdu de son ampleur au cours de cette période. Depuis 1972-73 jusqu'à 1976-77, le taux et le nombre des abandons diminuent sauf pour l'année 1974-1975. Du début à la fin de cette période, on a connu 30,000 abandons de moins, ce qui équivaut à une baisse de 3,5% environ. En proportion, le nombre des étudiants qui abandonnent diminue deux fois plus vite que la population scolaire en général au niveau secondaire (Boudreault, 1979a). Depuis 1976-77, cette tendance à la baisse s'est maintenue pour l'ensemble

(63) Dans les études auxquelles nous nous rapportons, un cas d'abandon peut être défini de la façon suivante: il s'agit d'un étudiant qui, inscrit au secondaire pour une année scolaire donnée n'est pas inscrit au secondaire ni au collégial l'année suivante et qui n'a pas obtenu de diplôme. Dans les études citées, il faut noter que les taux d'abandon ne sont pas calculés de façon identique. Selon Corbeil (1980) et Boudreault (1979b), ce taux est calculé à partir du nombre des «sortants» — un sortant est défini comme un étudiant qui est inscrit à un niveau donné pour une année et qui, l'année suivante, n'est plus inscrit à ce même niveau, qu'il ait ou non obtenu un diplôme. Selon Boudreault (1979a, 1980) le taux d'abandon est calculé à partir de la population globale des étudiants.

du Québec jusqu'en 1978-79 bien qu'elle se soit moins affirmée au cours des trois dernières années que de 1974-75 à 1976-77 (Boudreault, 1980). Cependant, si les nombres et les taux d'abandons se sont abaissés, il ne faut pas croire que le phénomène est en voie de disparition. En 1978-79, on a connu 59 829 cas d'abandons au secteur public soit un taux 10,5% (*Ibid*) [64].

2. Le nombre et le taux des abandons ont été de 1972-73 à 1976-77, plus élevés chez les garçons que chez les filles mais la différence va en s'amenuisant lentement Boudreault, 1979a).

3. C'est au secteur professionnel court que les abandons sans diplôme sont les plus nombreux (29,5% des sortants en 1976-77). Viennent ensuite les élèves du professionnel long (25,5%) et ceux du secteur général (15,6%) (Boudreault, 1979b).

4. Si on veut préciser les facteurs qui influencent le fait d'abandonner ses études sans diplôme, on doit indiquer, par ordre d'importance décroissant [65], que 1) l'étudiant en question se trouve au secteur professionnel plutôt qu'au général. 2) Son père à une scolarité peu élevée (moins de 12 ans). 3) Cet étudiant est de sexe masculin et 4) de langue maternelle française (Boudreault, 1979b). (D'après l'enquête Relance 78).

5. Quant au raisons invoquées par les étudiants pour rendre compte de l'abandon scolaire, on sait, suite à l'étude de Théberge (1976), qu'elles peuvent être regroupées en quelques grandes catégories:
   - raisons scolaires (difficultés vécues à l'école et attitudes négatives face à l'école).
   - raisons liées au travail
   - raisons d'origine familiale
   - problèmes personnels

   Ce sont les deux premières catégories de raisons qui sont le plus souvent invoquées. L'étude mentionnée n'indique pas cependant jusqu'à quel point ces deux catégories de raisons peuvent être liées.

6. L'étude des raisons d'abandon s'est poursuivie depuis et a permis de mettre à jour des résultats apparentés à ceux de l'étude citée plus haut. À partir des données de l'enquête Relance 79, Corbeil (1980) montre que dans deux cas d'abandon sur trois, les étudiants avancent l'une ou l'autre des raisons suivantes: ils ont eu une offre d'emploi, ils en avaient assez de l'école ou ils croyaient que leur cours était terminal (dans ce dernier cas, les étudiants ont pu quitter l'école en croyant, à tort, qu'ils avaient satisfait à toutes les exigences nécessaires à l'obtention de leur diplôme, ils ont donc été considérés comme des cas d'abandon). La première raison est celle qui est le plus souvent mentionnée au secteur général; la deuxième, au professionnel court et la troisième, au professionnel long.

7. D'autres éléments remarquables peuvent être dégagés de l'étude des raisons de l'abandon scolaire.
   - les échecs scolaires ont été la raison de l'abandon de plus de 1 sortant sur 10 au professionnel court, de 1 sortant sur 15 au général et de moins de 1 sortant sur 20 au professionnel long;
   - les étudiants qui ont quitté leurs études (général et professionnel) parce qu'ils voulaient réfléchir à leur orientation proviennent d'un milieu plus aisé que les autres.

---

(64) Ce nombre n'exclut pas les transferts du public au privé (environ 3 500 étudiants) ni les changements de code permanent au fichier informatisé (aucune évaluation disponible à ce sujet). Ce nombre n'exclut pas non plus les étudiants qui ont émigré du Québec (environ 4 000) ni ceux qui sont décédés (environ 400). Notons enfin que les données dont nous disposons actuellement ne nous permettent pas de distinguer les abandons temporaires des abandons définitifs. Une telle distinction apporterait des nuances intéressantes dans la compréhension du phénomène de l'abandon.

(65) Toute les variables étant par ailleurs maintenues constantes.

— les sortants qui abandonnent leurs études à cause de raisons financières proviennent d'un milieu effectivement moins aisé que la moyenne des sortants.
— parmi ceux qui abandonnent leurs études avant d'avoir atteint l'année terminale au secteur général, on constate qu'il y a, en proportion, plus de garçons que de filles qui disent avoir eu une offre d'emploi. Il y a proportionnellement beaucoup plus de filles que de garçons qui disent qu'elles veulent réfléchir à leur orientation.
— au secondaire, les étudiants qui ont laissé l'école parce qu'ils en avaient assez d'étudier ou parce qu'ils ont eu une offre d'emploi ont à peu près les mêmes caractéristiques que l'ensemble de ceux qui ont abandonné. (*Ibid*).

Si l'abandon scolaire s'est réduit au cours des dernières années, il demeure un phénomène important dans le milieu scolaire, au Québec comme ailleurs. De plus, il subsiste comme phénomène normal, résultat d'un certain nombre de déterminismes et de choix. L'abandon scolaire ne relève pas de l'exceptionnel, ni quantitativement, ni qualitativement, mais il persiste en tant que problème.

Pour comprendre l'abandon scolaire, il faut dépasser les raisons que formule l'étudiant. On ne doit pas confondre raisons et causes d'abandon. Les premières ne font que dévoiler une partie des secondes. Les raisons fournies par l'étudiant doivent être couplées aux caractéristiques objectives de son cheminement scolaire (échecs successifs, problèmes de discipline, conflits avec les professeurs, absence de relations positives avec les pairs, etc.) de même qu'avec d'autres caractéristiques de son expérience personnelle qui débordent le champ d'intérêt délimité par la présente étude. En somme, pour comprendre à fond la logique de l'abandon scolaire, il faudrait faire le tour des différentes composantes de l'expérience de l'étudiant et, en fin de compte, relativiser l'importance de l'école sans toutefois la perdre de vue.

L'abandon peut être l'aboutissement d'un état extrême d'inadaptation scolaire et il se peut qu'en quittant l'école l'étudiant règle ou supprime son problème si son inadaptation tient surtout à la nature de sa relation avec l'école. Il se peut aussi qu'il ne règle rien en quittant l'école si, à la source de l'inadaptation qu'il a vécue, des facteurs personnels extra-scolaires entraient fortement en ligne de compte. Quoi qu'il en soit, en abandonnant l'école, il cause problème à l'école.

L'abandon scolaire est souvent interprété comme un comportement de dénonciation dont l'effet agit au-delà même de l'intentionnalité des individus concernés. L'abandon scolaire met l'école en question à plus d'un point de vue et il faut se demander pourquoi il en est ainsi : pourquoi, dans l'ordre actuel des choses, on ne peut pas éviter de mettre l'école en question ; comment, dans un autre ordre de réalité, l'interprétation et la réaction face à l'abandon scolaire pourraient changer ou, mieux, comment la notion même « d'abandon » scolaire pourrait à la longue disparaître. Pour cela, il faudrait que l'école elle-même et le rôle de l'école soient différents et que notre conditionnement quant à elle change, par voie de conséquence.

Dans la réalité présente, il semble difficile de concevoir positivement le fait de quitter l'école. Ce type de comportement est plutôt jugé comme une défaillance, une erreur, un acte inconséquent et irresponsable. On s'est habitué à percevoir l'école à la fois comme source de formation et comme pourvoyeuse de diplômes, qu'elle est effectivement la seule à dispenser et dont il est difficile de se passer. La scolarisation est ainsi voulue, dans les faits et dans les mentalités, comme un processus ayant un début et une fin, au travers duquel il faut passer obligatoirement, sans interruption et le plus vite possible pour décrocher le ou les diplômes jugés indispensables. Alors, celui ou celle qui abandonne l'école avant même l'obtention d'un premier

diplôme fait figure d'irréaliste et d'inadapté. En un sens restreint, c'est vrai. Mais, l'étiquette n'est-elle pas appliquée un peu rapidement?

L'étudiant qui, en situation de désaccord ou d'inconfort à l'école, décide de partir parce qu'il veut mettre fin à ces tiraillements, celui qui s'est trouvé un travail qui répond à ses goûts ou à des besoins financiers particuliers, celui qui décide de réfléchir un certain temps, tous ceux-là doivent-ils être considérés exclusivement comme des cas d'inadaptation? N'y a-t-il pas lieu de considérer le fait de quitter l'école comme un choix, comme une recherche de rationalité, comme un signe d'autonomie ou d'indépendance et non comme une manifestation non-équivoque d'inadaptation? Donc, si l'abandon paraît résulter de facteurs ou de déterminismes qui échappent à l'individu, il comporte aussi une part de choix où l'on peut déceler une forme particulière et originale d'adaptation.

Pour que prenne forme une autre façon d'interpréter ce qu'on appelle « abandon scolaire », il faudrait que le rôle de l'école change. Et, d'un autre point de vue, les efforts actuels de ré-interprétation du comportement d'abandon semblent pouvoir mener à une nouvelle conception de l'école elle-même et de sa fonction dans la société. Du même coup, il devient par exemple possible d'imaginer de nouvelles façons d'intégrer les jeunes au monde du travail : pour les uns, cette éventualité peut se réaliser relativement tôt ; pour les autres, il est préférable d'attendre. Pour plusieurs, peut-être faut-il rendre praticables des temps d'arrêt dans la scolarisation ; pour tous, il nous semblerait souhaitable d'assouplir et de diversifier les modes d'apprentissages et les modalités de transition d'un degré à un autre et d'un niveau à un autre. En somme, assouplir l'école dont la rigidité actuelle est précisément une des causes d'abandon. Il reste à imaginer une école à propos de laquelle la notion « d'abandon » ne fait plus de sens, une école qu'on peut utiliser, selon les besoins et les exigences variables des individus et des groupes.

En attendant que de telles conditions de scolarisation existent, nous ne pouvons pas sous-estimer la gravité du problème de l'abandon. Si l'on peut voir une rationalité dans le fait de quitter l'école parce qu'on n'a pas trouvé ce qu'on en attendait ou parce qu'on n'est pas satisfait de ce qu'on y a trouvé, il faut bien voir aussi le conséquences possibles liées à l'abandon, étant donné le contexte social qui est le nôtre. Pour les uns, l'abandon scolaire n'entraînera pas de conséquences dramatiques irrémédiables car ils disposent, par ailleurs, de ressources pouvant leur assurer une place dans la société. Pour les autres, l'abandon maintiendra ou aggravera une situation de marginalité ou d'injustice devant laquelle on ne saurait s'abstenir de prendre des moyens s'ils ont déjà été identifiés.

2.5. — *L'inadaptation des « inadaptés »*

Le phénomène de l'abandon scolaire nous invite à engager la réflexion dans un autre ordre d'idées. L'abandon vient souvent consacrer, par rapport à l'école, une situation de rupture où se révèlent des formes extrêmes d'inadaptation qu'on a recouvertes de catégories spécifiques. Ainsi, on a vu que les élèves du professionnel court, qui abandonnent plus que ceux du professionnel long et du général, sont également des élèves qui ont une longue expérience des troubles de l'apprentissage et de l'échec et qui sont plus que fréquemment identifiés comme des mésadaptés socio-affectifs. Le problème de l'abandon scolaire nous permet donc d'entrer dans le domaine de l'inadaptation reconnue comme telle et prise en charge par des structures ou services qu'on a voulus « spéciaux » ou séparés jusqu'à un passé récent et qui sont maintenant conçus dans une optique d'intégration. Nous nous arrêterons donc pour réfléchir sur quelques aspects de cette population scolaire traditionnellement dite « inadaptée » et qu'on commence à désigner maintenant par l'expression « enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ». Nous retiendrons en particulier les aspects

qui peuvent le plus aisément être mis en relation avec l'école, tant au niveau de l'explication qu'au niveau des solutions.

2.5.1. — *Note sur le contexte actuel de l'organisation des services éducatifs aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*

Il est toujours difficile de chercher à décrire une situation qui est en phase de transition. Au secondaire comme au primaire, on est témoin d'un réaménagement considérable dans l'organisation des services aux élèves qui se trouvent en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces élèves ne constituent plus une population repérable de la même manière qu'auparavant, à partir de services et de regroupements bien délimités dans l'espace. La nature même de ces services est en voie de transformation et les modes d'allocation des ressources pour les dispenser ont été revisés. Cette transformation s'articule à une conception différente des problèmes d'inadaptation.

On a assisté depuis quelques années à l'abandon de l'approche psycho-médicale qui s'attaquait au problème de l'inadaptation en cherchant ses causes chez l'enfant. Le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée a caractérisé cette approche dans les termes suivants:

> «...on identifie des difficultés ou des handicaps (à l'instar de «maladies»), on recherche parfois les causes du malaise diagnostiqué et on s'efforce d'appliquer un traitement et de viser à une guérison. Généralement, on cherche des explications de type fondamentaliste, c'est-à-dire des causes internes et non observables, sans se préoccuper suffisamment de décrire des comportements observables et des habiletés spécifiques». (Gouv. Qué. 1976: 23)

Les précisions toujours plus grandes dans le diagnostic ont mené à un étiquetage croissant des difficultés. Ce mouvement s'est accompagné d'une compartimentation et d'une exclusion grandissantes dans l'attribution des services.

Ce type d'approche a été remplacé par une approche plus globale qui veut voir l'enfant dans ses limites et son potentiel, dans les aspects positifs et dynamiques de sa personnalité autant que dans ses difficultés, qui veut tenir compte du milieu où il se situe. C'est à cette conception différente de l'enfant en difficulté que correspond le mouvement actuel d'intégration, lequel a été sanctionné par un énoncé de politique et un plan d'action en 1978. Comme ils sont exposés ailleurs dans le présent document, nous ne nous étendrons pas ici sur les enjeux et les difficultés de l'intégration dont les modalités sont globalement les mêmes pour le secondaire et pour le primaire. Sans prétention à l'exhaustivité, nous tenterons maintenant de brosser le tableau des caractéristiques concrètes de la population en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au secondaire telles qu'elles s'offrent à nous dans ce contexte de transformation des mentalités et des services.

2.5.2. — *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et le secondaire*

C'est un fait maintenant largement connu que la population en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a augmenté de façon remarquable depuis un peu plus de dix ans dans les écoles du Québec. En 1977-78, elle équivalait à 8,2% de la population totale — 38 000 élèves éprouvant des difficultés majeures dans leur développement intellectuel, physique, sensoriel ou socio-affectif, soit 3,1% de tous les élèves au primaire et au secondaire du réseau public; 64 000 élèves présentant des retards pédagogiques ou des troubles spécifiques de l'apprentissage, soit 5,1% de cette même population (Gouv. Québec, 1978). Face à cette augmentation, on peut dire qu'il y a eu effectivement plus de problèmes, ou qu'on a su davantage les détecter, ou qu'on a décidé, pour diverses

raisons, de les prendre en considération. Ces interprétations, à notre avis, ne s'opposent pas entre elles. Si on examine plus particulièrement la place du secondaire dans le mouvement de croissance des effectifs, on découvre que ce niveau y a contribué plus que le primaire depuis 1976-1977. (voir tableau 7). En nombres absolus cependant, les effectifs du secondaire demeurent toujours en-deça de ceux du primaire pour toutes les années considérées.

Tableau 7

Répartition de la clientèle en D.A.A.[1] et de la clientèle en dénombrement flottant et en ateliers généraux[2]. Ensemble du Québec 1976-1977 à 1978-1979

	1976-1977				1977-1978				1978-1979			
	EDAA	DF ou AG[2]	△[3]	%[4]	EDAA	DF ou AG[2]	△[3]	%[4]	EDAA	DF ou AG[2]	△[3]	%[4]
PRI	64 746	23 694	41 052	63,4	64 605	25 145	39 460	61,1	63 263	27 844	35 419	56,0
SEC	35 466	15 943	19 523	55,1	38 105	20 796	17 309	45,4	39 187	21 507	17 680	45,1

1. D.A.A.: difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
2. Au primaire, clientèle en dénombrement flottant (DF); au secondaire, clientèle en ateliers généraux (AG).
3. Clientèle en D.A.A. de laquelle on soustrait les élèves en dénombrement flottant ou en ateliers généraux.
4. % △ / élèves en D.A.A.

Source: A. Bisson, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les prévisions de clientèles*, Service de la démographie scolaire, secteur de la Planification, M.E.Q., Gouv. Qué. sept. 1980.

Ce sont les élèves en ateliers généraux qui, de 1976-77 à 1977-78 surtout ont grossi les effectifs de la population scolaire en difficulté au secondaire[66]. De plus, on constate que le pourcentage d'élèves qui ne sont pas en ateliers généraux et qui ne sont pas répartis par degré[67] passe, de 1976-1977 à 1978-1979, de 55,4% à 45,1% de l'ensemble des élèves en difficulté au secondaire. Cette baisse donne une idée de l'allure du rythme du processus d'intégration.

Si on regarde maintenant la part qu'occupe l'enfance en difficulté dans la population du secondaire par degré (voir tableau 8), on se rend compte qu'elle va en croissant de façon très nette pour chacun des degrés de 1976-1977 à 1977-1978. Par contre de 1977-1978 à 1978-1979, on note une baisse des effectifs en nombres absolus pour les degrés I et II. En termes relatifs, l'accroissement est plus faible pour chacun de l'ensemble des degrés.

À la lecture du tableau 8, on constate donc, pour l'ensemble du Québec, que le rapport de la population en difficulté (en ateliers généraux) à la population régulière est plus fort dans les premiers degrés. De plus, cette tendance s'est accentuée en passant d'une année à l'autre.

Si on regarde maintenant la distribution relative des deux types de clientèles en

(66) Par l'expression « atelier général », on désigne un local à fonction polyvalente qui regroupe de 12 à 15 élèves considérés comme déficients légers ou moyens. La formation en atelier général vise l'acquisition d'un ensemble varié d'habilités manuelles au moyen de l'exploration de différents métiers. On trouve, dans les ateliers généraux, des élèves provenant de la voie pratique ou de la classe occupationnelle ou de tout autre regroupement équivalent. Voir *Les cheminements scolaires au secondaire*, p. 136 du présent rapport.

(67) Au fichier « Sommaire statistique de l'école ».

question, il ressort du tableau 9 une distribution relative inverse des élèves du régulier et des élèves en difficulté ou en ateliers généraux pour l'ensemble du Québec.

Tableau 8

Répartition de la clientèle scolaire au secondaire, par degré et par type de population. 1976-77 à 1978-79

Année \ Degré	I	II	III	IV	V	TOTAL
1976-77						
Régulier	109 131	107 968	109 143	118 069	114 725	559 036
A.G.[1]	5 356	4 393	3 179	1 852	1 163	15 943
%[2]	4,9	4,1	2,9	1,6	1,0	2,8
1977-78						
Régulier	102 874	107 224	107 139	107 745	108 838	533 820
A.G.[1]	5 677	5 681	4 478	2 949	2 011	20 796
%[2]	5,5	5,3	4,2	2,7	1,9	3,8
1978-79						
Régulier	93 311	102 170	107 328	106 959	94 961	504 729
A.G.[1]	5 302	5 621	5 034	3 213	2 328	19 170
%[2]	5,7	5,5	4,7	3,0	2,5	3,7

1. Élèves en ateliers généraux
2. Élèves en ateliers généraux d'un degré sur le régulier du même degré

Source: A. Bisson, *Op. cit.* p. 20

Tableau 9

Distribution relative de la clientèle scolaire régulière et de la clientèle scolaire en ateliers généraux par degré Niveau secondaire. Ensemble du Québec. 1976-1977 à 1978-1979

Année \ Degré	I	II	III	IV	V	%
1976-77						
Régulier	19,5	19,4	19,5	21,1	20,5	100,0
A.G.[1]	33,6	27,6	19,9	11,6	7,3	100,0
1977-78						
Régulier	19,3	20,0	20,1	20,2	20,4	100,0
A.G.[1]	27,3	27,3	21,5	14,2	9,7	100,0
1978-79						
Régulier	18,5	20,2	21,3	21,2	18,8	100,0
A.G.[1]	24,6	26,2	23,4	15,0	10,8	100,0

1. %: A.G. d'un degré/A.G. d'un niveau.

Source: A. Bisson, *op. cit.*, p. 27.

La lecture de ce dernier tableau nous permet de constater que la population d'élèves en difficulté, en ateliers généraux, se distribue de plus en plus également entre les degrés à mesure qu'on passe d'une année à l'autre. Quelle signification doit-on accorder à cette distribution différente? Le phénomène est-il dû à un dépistage plus minutieux, à l'existence d'un plus grand nombre de problèmes, au transfert de responsabilité de la scolarisation des élèves des institutions sociales aux institutions scolaires? Si on ne peut à priori rejeter aucune de ces explications, il semble que la troisième doive être prise en considération, les commissions scolaires se trouvant à « rapatrier » les enfants qui, au début de leur secondaire, ont reçu des services éducatifs de la part des institutions d'accueil.

Le tableau 10 nous permet d'analyser la population des élèves en difficulté selon le type de déficience.

Un certain nombre de points doivent être soulignés dans l'ensemble de ce tableau.

1. On note une croissance continue du taux global de la clientèle en difficulté pour le secondaire comme pour le primaire.
2. De grandes variations affectent les nombres et les taux de difficultés mineures d'apprentissage. En 1978-1979, on ne trouve aucune donnée.
3. Les nombres absolus et les taux de troubles graves d'apprentissage croissent de façon continue avec un bond remarquable en 1976-1977.
4. Quant à la catégorie de la débilité mentale, elle diminue en termes relatifs par rapport à l'ensemble de la clientèle en difficulté au secondaire. Alors qu'elle correspond à 58,6% de cette clientèle en 1974-1975, elle n'y correspond plus qu'à 30,3% en 1978-1979.
5. La perturbation affective grave et les handicaps associés augmentent sans cesse de 1974-75 à 1978-79. En nombres absolus, cette population fait plus que doubler au cours de cette période. En termes relatifs et à l'instar de la population en « troubles graves d'apprentissage », elle devient 3 fois plus importante qu'elle n'était dans l'ensemble de la population en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
6. En 1978-79, trois types d'élèves représentent à eux seuls la presque totalité de l'enfance en difficulté:
   14 846 (troubles graves de l'apprentissage)
   11 873 (débilité mentale) [68]
   11 736 (perturbation affective grave et handicaps associés) [69]
   Ces trois types forment l'essentiel du 7,67% d'enfants qui sont en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au niveau secondaire.

Divers facteurs doivent être évoqués pour éclairer en partie les mouvements de croissance ou de variations subites dans les données présentées plus haut. Ainsi, les difficultés mineures ou les troubles légers d'apprentissage sont sensés ne plus exister au secondaire. On suppose qu'à ce niveau un élève sait lire et écrire. En 1977-78, suite à la négociation de la convention collective, on a accordé des ressources spéciales devant être affectées à ce genre de problèmes, d'où la constitution des effectifs correspondants au fichier. Par la suite et dans le contexte de l'intégration, on a posé qu'il n'était plus nécessaire d'identifier les élèves pour accorder des ressources aux commissions scolaires. D'où l'absence de données au tableau. Evidemment, les problèmes réels ne disparaissent pas pour autant chez les élèves. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Quant à la croissance continuelle de la population en difficulté grave d'apprentissage, elle peut se comprendre comme résultant, en partie, d'un changement dans les mentalités

(68) Il y a 24,7% de débilité mentale légère par rapport à 5,7% de débilité moyenne sur l'ensemble des élèves en D.A.A. en 1978-79, au secondaire.

(69) Il y a 15,2% de perturbation affective grave par rapport à 9,2% de déviations multiples sur l'ensemble des élèves en D.A.A. en 1978-79 au secondaire.

Tableau 10

Répartition relative[1] des élèves en D.A.A. suivant le type de déficiences.
Ensemble du Québec, 1974-75 à 1978-79

Type de déficiences		1974-1975			1975-1976			1976-1977			1977-1978			1978-1979		
		PRIM.	SEC.	TOTAL	PRIM.	SEC.	TOTAL	PRIM.	SEC.	TOTAL	PRIM	SEC.	TOTAL	PRIM.	SEC.	TOTAL
REGULIERS		734 467	603 747	1338 214	699 865	581 877	1281 742	658 965	559 036	1218 001	622 078	533 820	1155 898	593 919	510 348	1104 267
D.A.A — TOTAL	nbr	56 449	26 579	83 028	64 865	29 440	94 305	64 934	34 252	99 186	65 023	38 094	103 117	63 467	39 143	102 670
	%	7.69	4.40	6.20	9.27	5.06	7.36	9.85	6.13	8.14	10.45	7.14	8.92	10.69	7.67	9.30
Troubles legers d'apprentissage[2]	nbr	33 720	303	34 023	41 511	1 740	43 251	41 590	572	42 162	38 440	2 707	41 147	37 306	—	37 306
	%	4.59	0.05	2.54	5.93	0.03	3.37	6.31	0.10	3.46	6.18	0.51	3.56	6.28	—	3.38
Troubles graves d'apprentissage	nbr	4 557	5 822	10 379	6 077	7 214	13 291	6 735	11 619	18 354	10 300	12 848	23 148	11 371	14 846	26 234
	%	0.62	0.96	0.78	0.87	1.24	1.04	1.02	2.08	1.51	1.66	2.41	2.00	1.91	2.91	2.38
Débilité mentale[3]	nbr	11 760	15 581	27 341	10 281	13 913	24 394	8 931	14 439	23 370	7 872	12 578	20 450	6 474	11 873	18 351
	%	1.60	2.58	2.04	1.47	2.39	1.90	1.49	2.58	1.92	1.27	2.36	1.77	1.09	2.33	1.66
Infirmité motrice[4]	nbr	352	185	537	351	167	518	272	155	427	192	135	327	266	132	398
	%	0.05	0.03	0.04	0.05	0.03	0.04	0.04	0.03	0.04	0.03	0.03	0.03	0.04	0.03	0.04
Troubles sensoriels[5]	nbr	400	278	678	426	271	697	436	385	821	678	573	1 251	735	556	1 291
	%	0.05	0.05	0.05	0.06	0.06	0.05	0.07	0.07	0.07	0.11	0.11	0.11	0.12	0.11	0.12
Autres[6]	nbr	5 660	4 410	10 070	6 219	6 135	12 154	6 970	7 082	14 052	7 541	9 253	16 794	7 315	11 736	19 090
	%	0.77	0.73	0.75	0.89	1.05	0.95	1.06	1.27	1.15	1.21	1.73	1.45	1.23	2.30	1.73

1. % calculés: nombre d'élèves de tel type de déficience sur la clientèle régulière, par niveau.
   Le primaire inclut la maternelle.
2. Comprend classes d'attente, classe de récupération et rééducation.
3. Légère et moyenne
4. Comprend: infirmité motrice non intégrale, infirmité motrice cérébrale, moyenne ou grave.
5. Surdité et cécité.
6. Perturbation affective grave et déviations multiples.

Source: A. Bisson, *op cit*, p. 31.

et l'éthique professionnelles. Chez les psychologues et les conseillers d'orientation, on se refuse de plus en plus à classer un enfant comme débile léger étant donné les conséquences graves que peut avoir sur son évolution le fait de lui appliquer cette étiquette dont les limites sont plutôt mal cernées. On voit donc que le sort d'une catégorie influence celui d'une autre.

L'accroissement de la population en difficultés graves d'apprentissage peut provenir également des ententes interministérielles qui ont mené à la scolarisation d'enfants accueillis en institutions (par exemple, centres hospitaliers ou d'accueil). En outre, on peut raisonnablement supposer qu'une partie des enfants qu'on ne pouvait plus dorénavant classer dans la catégorie des difficultés légères d'apprentissage, l'ont été dans celle des difficultés graves. Enfin, quant à la croissance considérable du nombre et du taux de la perturbation affective grave, on peut en expliquer une bonne part en vertu des ententes interministérielles déjà mentionnées.

En somme, il faut essayer de réduire tout ce qu'il peut y avoir de circonstanciel ou de conjoncturel dans l'évolution de la population en difficulté d'adaptation et d'apprentissage afin de ne pas perdre de vue les tendances plus fondamentales.

2.5.3. — *L'exemple des « difficultés d'apprentissage » et la difficulté de dépasser l'approche catégorielle*

Au Québec, nous traversons une phase de transition vers l'intégration. Pour réaliser cet objectif, on a décidé d'inciter le personnel responsable plutôt que de le forcer à appliquer les mesures conséquentes à cet objectif. On veut identifier des problèmes sans étiqueter et marginaliser les enfants qui les vivent. On veut mettre sur pied des services et y consacrer des ressources sans placer les éducateurs dans des situations menaçantes d'où résulterait davantage la paralysie que l'action. Par la voie de l'intégration, on cherche des solutions à l'inadaptation scolaire dans un climat d'incertitude et même de résistance. Dans cette démarche, les solutions paraissent s'inspirer d'un schéma qui ne s'accorde pas avec l'objectif final de réduire l'inadaptation. Ainsi, on procède sur la base d'un rapport entre le nombre d'enfants qui présentent tels problèmes et le nombre de professeurs (ou de ressources humaines) jugés nécessaires à la solution de ces problèmes. Il semble qu'on assiste à un déplacement plutôt qu'à un changement par rapport à l'ancienne approche catégorielle. Les problèmes et leur solution ne résident-ils pas davantage dans le contexte de l'expérience scolaire?

Ainsi, par exemple, d'un élève qui montre des signes de dyscalculie ou de dyslexie au primaire, on dit qu'il a des troubles légers d'apprentissage. S'il passe au secondaire sans avoir réglé ces problèmes, on dira alors qu'il a des difficultés graves d'apprentissage. C'est donc le contexte scolaire et ses exigences qui définissent le problème. Au secondaire, on a peine à donner un contenu à la notion de « difficultés légères d'apprentissage ». Pourtant, on sait que plusieurs centaines d'enfants suivent mal, sont distraits en classe, ne savent pas s'organiser dans leur travail, échouent aux examens, se désintéressent des matières enseignées et finissent, parfois, par abandonner l'école.

Pour s'attaquer à ces problèmes, le ministère de l'Éducation propose plus d'encadrement, plus de temps d'enseignement sous forme de récupération, plus de dépistage. D'un autre côté, comme solution aux troubles graves d'apprentissage, il admet des formules plus souples où l'acquisiton de la lecture, de l'écriture et du calcul doit s'ajuster à la réalité d'un élève qui n'est plus à l'école primaire mais qui n'a pas encore atteint le niveau de développement requis au secondaire.

On peut se demander, par rapport au problème global des troubles d'apprentis-

sage, si ces moyens sont adéquats. Même dans l'hypothèse où un élève a fait ses apprentissages fondamentaux au primaire, on peut encore s'inquiéter de sa réaction à l'école secondaire: saura-t-il organiser son temps et ses efforts, réunir ses énergies individuelles dans l'éparpillement de la vie pédagogique de ce contexte, saura-t-il se tenir à flot, trouvera-t-il suffisamment d'individualisation dans la pédagogie malgré l'importance donnée aux programmes?

Le même raisonnement pourrait être appliqué au cas des élèves que l'on considère comme perturbés ou mésadaptés socio-affectifs. Sans négliger la part que joue la qualité de la vie affective passée et présente dans la famille de l'étudiant ou dans ce qui en tient lieu, il nous apparaît que l'école crée des tensions par le fonctionnement qu'elle impose aux individus. Le système scolaire attend tellement de conformité et il pose tellement d'interdits que l'on peut s'interroger à savoir qu'il ne favorise pas la mésadaptation, s'il n'accule pas souvent les individus à des comportements de refus ou d'aggression ou d'inhibition.

De plus, le niveau du secondaire recouvre presque exactement la période de l'adolescence, bien connue pour l'amplitude des variations qui affectent les attitudes et les comportements à cet âge. Lorsque des réactions vives par rapport aux figures de l'autorité, aux expériences d'échec et d'insatisfaction ou de non-reconnaissance de soi se butent à un climat de rigidité, ne peuvent-elles pas évoluer vers un état de mésadaptation ou de perturbation affective ou, du moins, éveiller celle qui pourrait être restée latente. En pareil cas, on peut d'autant plus s'inquiéter des élèves qu'on veut intégrer et qui ont accumulé déjà une expérience plus ou moins profonde de mésadaptation.

De l'identification de difficultés, de l'allocation de ressources selon ces types de difficultés à la transformation de l'école secondaire sous l'essentiel de ses aspects, il y a donc une marge que la politique d'intégration peut aider ou non à franchir selon la manière dont elle explique l'inadaptation scolaire. Finalement, le sens donné aux solutions dépend de cette explication.

2.6. — *L'influence du milieu social et culturel*

L'étude de l'action des facteurs socio-culturels sur la réalité scolaire a été menée à l'intérieur de perspectives diverses et, à toutes fins pratiques, complémentaires. L'une des plus connues est certainement celle de l'accessibilité à l'éducation, perspective étroitement associée à celle de l'égalité des chances[70]. Cette dernière est-elle un résultat, un équivalent ou une condition à l'accessibilité? Il ne relève pas de notre propos de répondre à cette question théorique mais nous pouvons soutenir que l'inadaptation scolaire est l'envers ou l'échec de l'accessibilité puisque, sous ses différentes formes, elle empêche l'individu de profiter en totalité ou en partie de la scolarisation et des résultats qu'on en attend généralement. L'élève qui, totalement désintéressé, reste à l'école en fonctionnant au minimum de ses capacités, celui qui, d'année en année et malgré l'effort, n'obtient que de faibles résultats, celui qui abandonne sous l'effet d'un sentiment d'insatisfaction ou d'impuissance ou sous l'effet de tout autre pression, n'a pas, dans aucun de ces cas, un véritable accès à l'éducation bien qu'il ait eu accès à l'école.

Or, on constate que certaines limitations ou entraves dans le cheminement scolaire s'associent à des catégories sociales, culturelles et raciales se caractérisant par la pauvreté, la marginalité, l'absence de contrôle dans la vie sociale. Si on réfléchit sur ce problème en

(70) Pour une revue de cette question par rapport au contexte québécois, consulter Mireille Lévesque, *L'égalité des chances en éducation*, Conseil supérieur de l'éducation, 3e trimestre 1979. Éditeur officiel.

termes d'inadaptation, on en arrive à trois questions. Existe-t-il l'une ou l'autre forme d'inadaptation spécifique au jeu des influences socio-culturelles? Les problèmes que connaissent certaines catégories d'enfants sont-ils les mêmes partout, à la différence près qu'ils seraient plus aigus ou plus dramatiques dans certains milieux? Se pourrait-il que plusieurs formes d'inadaptation se conjuguent ou s'articulent en un ensemble qui serait propre au milieu d'origine?

Chacune de ces questions pourrait faire l'objet de longs développements. En bref, la troisième possibilité rejoint la première au sens où c'est cette synthèse même qui deviendrait la forme privilégiée que prendrait l'inadaptation. Cette troisième possibilité n'exclut pas non plus nécessairement la deuxième. Nous suggérons donc cette troisième possibilité comme un mode d'interprétation pour guider nos propos et non comme une hypothèse à vérifier [71].

2.6.1 — Un aperçu de ces influences

Il est de coutume, lorsqu'on traite des influences sociales et culturelles, de se rapporter à la famille. On cherche à connaître l'occupation des parents, leur niveau de scolarité et de revenu, les valeurs et aspirations qu'ils entretiennent face à la scolarisation de leurs enfants; on accorde également de l'importance au climat culturel de la famille et à son écart possible avec celui de l'école. La stabilité structurelle et émotionnelle familiale sont en général considérées comme des facteurs déterminants dans la capacité de l'enfant à bien s'adapter à l'école. Les relations avec les pairs et le voisinage sont aussi à mettre au compte des influences sociales et culturelles.

La famille a son assise dans un territoire donné: le quartier ou le village qui a sa vie propre, qui constitue un milieu. C'est d'ailleurs en fonction de cette base territoriale que doit se comprendre la notion de «milieu défavorisé» ou «favorisé». Lorsqu'on traite du niveau secondaire, cette notion de base territoriale devient un peu délicate. L'école secondaire, surtout s'il s'agit d'une polyvalente, peut desservir un territoire très vaste et très diversifié aux points de vue social, économique, culturel. Dans ce cas, le «milieu» favorisé ou défavorisé ne forme plus un ensemble continu, fournissant par le fait même des points de repère évidents pour l'identification des problèmes et l'intervention qui vise à les résoudre.

En plus, la base territoriale est fort différente suivant qu'on s'intéresse au milieu rural ou urbain. C'est surtout en milieu urbain qu'on s'est penché sur l'influence des facteurs socio-culturels en éducation. Aussi, les problèmes de ce milieu sont mieux connus. Il est admis cependant que, lorsque des problèmes existent en milieu rural, ils se posent avec plus d'acuité.

Au rang des influences socio-culturelles sur l'inadaptation, il ne faudrait pas oublier l'origine ethnique et/ou raciale. Au Québec, les individus d'origine amérindienne et inuit sont probablement les plus oubliés et les plus mal servis par l'école des Blancs. L'école secondaire, pour les rares étudiants qui la fréquentent, suppose un déracinement brutal par rapport à la communauté. Le racisme ambiant n'aide certainement pas à surmonter ce traumatisme. Quant aux

(71) Dans cette partie, nous utilisons concurremment des termes qui renvoient à des perspectives théoriques diverses. Nous parlons ainsi de «classe sociale» sous différentes acceptations et nous parlons aussi de «milieu», «défavorisé» ou «favorisé». Nous reconnaissons que cet éclectisme peut entraîner certaines confusions que nous avons essayé d'éviter autant que possible. Il est cependant en partie explicable par l'orientation descriptive imposée à ce travail et par l'hétérogénéité des sources d'information disponibles. Enfin, si nous référons souvent à la notion de «milieu défavorisé», c'est avec certaines réticences vu son caractère ambigu. Elle présente cependant certains avantages qui nous l'ont fait malgré tout utiliser.

enfants d'origine ethnique ou raciale différente de celle des deux groupes numériquement dominants, c'est plus fréquemment au primaire qu'ils connaissent des difficultés. Nous n'aborderons donc pas ce sujet ici.

Enfin, on ne peut pas négliger l'influence de la société prise globalement. Les caractéristiques de la famille et du quartier ne sont pas le produit d'une génération spontanée. Elles s'inscrivent dans une histoire et un système social donnés. Par exemple, l'influence de la stabilité structurelle de la famille se comprend en référence à un modèle de société. Dans le cadre de notre analyse, nous n'élaborerons pas de façon explicite sur ce niveau d'influences bien que nous en tenions compte constamment de façon implicite.

2.6.2 — L'inadaptation comme résultat relatif de ces influences

Comment l'inadaptation scolaire, en autant qu'elle peut être reliée à ces influences, se manifeste-t-elle?

Au secondaire, l'absentéisme et l'abandon sont reconnus comme étant des problèmes dont l'incidence est particulièrement forte en milieu défavorisé; on a vu précédemment que les élèves qui disent abandonner l'école pour des raisons financières proviennent effectivement d'un milieu moins aisé que la moyenne. Ces problèmes sont, parmi les signes d'inadaptation, ceux dont on peut dire avec le plus de certitude qu'ils sont propres à ces milieux. Maintes fois soulignés, ils ont été l'objet d'interventions localisées. Actuellement, on assiste à la mise en place d'une intervention de plus en plus systématique et généralisée dont le but est de prévenir l'absentéisme et l'abandon et, si ce dernier s'avère inévitable, de préparer le plus possible l'étudiant au marché du travail sans lui fermer définitivement les portes de l'école.

D'autres manifestations d'inadaptation — pouvant être envisagées comme des causes plus que probables de l'absentéisme et de l'abandon — se rattachent aux facteurs sociaux et culturels. On a noté une moins grande motivation pour les activités scolaires et, surtout, pour celles de type académique.

Le manque de motivation pour l'école paraît être une variable extrêmement importante vu l'âge des sujets considérés. Après 15 ans, la contrainte de fréquentation scolaire est levée. Si le milieu d'origine n'encourage pas la poursuite des études en ne soutenant pas régulièrement l'effort ou en ne cherchant pas à remédier aux difficultés de parcours, les risques sont gros de voir l'étudiant décrocher. Au niveau des interprétations, on relie le manque de motivation pour l'école à diverses caractéristiques typiques de la famille en milieu dit «défavorisé» ou «populaire» ou «socio-économiquement faible» ou de «classe ouvrière», selon le cadre conceptuel de référence utilisé.[72]

La famille est aux prises avec des problèmes matériels considérables résultant du faible revenu dont elle dispose (travail instable et mal rémunéré, chômage, aide sociale). Dans une telle situation, on a d'autres chats à fouetter que de s'occuper de l'école des enfants. De plus, dans ces conditions, le besoin d'indépendance se fait vite sentir et n'est pas qu'un caprice passager. L'apport financier que représente le salaire — même limité — de l'adolescent peut être important non seulement pour lui mais pour sa famille tout entière. Quitter l'école pour travailler n'est plus un drame mais un événement qui tombe à point quand on sait combien le chômage touche durement certaines catégories de la population.

Une autre caractéristique souvent évoquée pour expliquer le manque de soutien accordé à l'expérience scolaire de l'enfant est d'ordre

(72) Ces catégories correspondent à des découpages conceptuels très différents de la réalité mais sous lesquelles se retrouvent bon nombre de données objectives communes.

culturel: en milieu défavorisé, la culture de la famille ne rejoint pas la culture de l'école. La notion d'écart culturel englobe plusieurs aspects de la situation familiale. D'abord, il faut rappeler que la scolarité des parents eux-mêmes est peu élevée: en général, elle ne dépasse pas le niveau du primaire. Ne manipulant pas ou peu les savoir-faire caractéristiques de l'école, ils sont en mauvaise position pour les inculquer, ne serait-ce qu'informellement, à leurs enfants. Ils peuvent difficilement les accompagner et les supporter dans leur démarche d'apprentissage.

De même, quant aux mentalités et aux façons de penser. En milieu défavorisé, on est plus tourné vers le concret que vers les connaissances abstraites et il n'y a rien en cela qui nous étonne. Historiquement, la population de ce milieu n'a jamais été amenée ni appelée à jouer un rôle en ce domaine. À notre avis, cette prédilection pour le concret est la conséquence logique de la division sociale du travail et des traditions qui y sont rattachées. D'un côté, on trouve ceux dont l'activité est de concevoir et, éventuellement, de diriger; ils s'adonnent au concret pendant leurs loisirs. De l'autre, on trouve ceux qui exécutent les tâches concrètes découlant des idées et des décisions des précédents.

L'importance du savoir-faire concret — qui n'est ni positif ni négatif en soi — entre en contradiction avec l'importance accordée à l'abstrait dans les programmes scolaires. De plus, l'initiation à l'usage des biens culturels constamment présents dans l'univers scolaire ne se fait pas. L'étudiant se voit donc partagé entre deux cultures dont l'une reste plus ou moins étrangère pour lui. Ces facteurs réunis peuvent expliquer que, proportionnellement, on trouve plus d'enfants de cette origine au secteur professionnel. Connaissant le faible taux de survie, dans le système scolaire, des élèves qui se dirigent vers ce secteur d'études [73], on ne peut s'empêcher de penser que l'école reproduit davantage les inégalités sociales qu'elle ne les réduit.

Ce n'est pourtant pas faute d'aspirations. Le texte de l'énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible indique que les aspirations des parents quant à la poursuite des études chez leurs enfants existe là comme ailleurs. Mais, ces aspirations ont des bases fragiles: l'expérience montre, d'une part, que l'école n'est pas faite pour eux et qu'il devient difficile d'y réussir; d'autre part, même si, en dépit des diverses embûches matérielles, on fréquente l'école et l'on y réussit, on ne passe pas nécessairement au niveau d'études supérieures. De 1972 à 1977 seuls 52% des étudiants d'origine sociale modeste ayant d'excellents résultats scolaires sont passés au CEGEP contre 63% de ceux d'origine moyenne et 80% de ceux d'origine supérieure (Massot, 1979).

Ces faits nous permettent de rappeler un point extrêmement important. L'origine socio-culturelle ne constitue pas un déterminisme absolu et infaillible. La motivation et le rendement peuvent être aussi forts chez des individus provenant des milieux les plus démunis que chez ceux provenant des milieux les plus aisés. Lorsqu'il sera démontré que ces faits se produisent sur une base catégorique [74], on devra reconsidérer et reformuler l'argument du handicap socio-culturel qui a servi très avantageusement l'école. Les élèves de milieu défavorisé qui réussissent obligent l'école à se mettre en question quant à l'origine et à la nature exacte des difficultés qui existent, par ailleurs, dans de nombreux cas.

Au lendemain de la parution du rapport du Comité provincial sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (COPEX), la Centrale de l'Enseignement du Québec affirmait qu'environ 60% des enfants présen-

(73) À ce sujet, voir la partie 1.1.2 du présent rapport.

(74) Ce problème a été posé par Robert Bédard dans *Les comportements scolaires au niveau secondaire en milieu économiquement faible*. Document de travail, Service de la recherche, Secteur de la planification, M.E.Q. avril 1980.

tant des difficultés légères d'apprentissage étaient originaires de la classe ouvrière. Elle faisait ainsi valoir le poids de ces mêmes influences que nous avons cherché à identifier. Mettre en relation origine sociale et difficultés scolaires, c'est loin de supposer une relation de cause à effet entre les deux. On commence de plus en plus à reconnaître qu'au secondaire les difficultés mineures d'apprentissage sont pour beaucoup le sous-produit du fonctionnement du système scolaire lui-même. Cela deviendrait encore plus évident dans le cas des élèves à qui l'école impose un écart culturel par rapport à leur milieu d'origine.

Quant à ceux qui présentent des difficultés graves, on sait qu'ils rejoignent les rangs des classes d'appoint et de transition, de voie pratique et de professionnel court. En majorité, ces enfants sont issus des milieux sociaux les moins privilégiés. Il est connu que la plupart du temps ces difficultés sont apparues et se sont accumulées depuis le primaire. Cet aspect de la réalité n'empêche pas de chercher à savoir ce qui advient de ces enfants à l'école secondaire. Est-ce que leurs difficultés persistent, s'aggravent ou disparaissent? L'observation des faits tend à montrer que ce n'est pas la dernière possibilité qui se réalise le plus souvent.

Pour résumer, les facteurs contribuant à l'apparition du problème de l'inadaptation en milieu défavorisé (se manifestant à la fois et principalement par les difficultés légères et graves d'apprentissage, le manque de constance dans la motivation, l'absentéisme et l'abandon) se situerait au niveau de la contradiction quotidienne dans laquelle sont placés les élèves. Suivant qu'ils évoluent dans leur milieu (considéré sous différentes formes: famille, voisinage, quartier) ou à l'école, ils doivent fonctionner selon des façons d'agir et de penser hétérogènes. Il y a peu de temps encore, on était convaincu que c'était à l'enfant de franchir l'écart qui le séparait de l'école. Aujourd'hui, des changements sont survenus dans l'approche de ce problème.

2.6.3 — L'orientation des politiques d'intervention

Les premières interventions dont les milieux défavorisés ont été la cible s'appuyaient essentiellement sur une addition de ressources matérielles et humaines. Puisqu'il y avait déficit, il fallait le combler. Les résultats de ces interventions ayant été jugées limitées, les politiques d'intervention annoncent pour l'avenir une transformation aussi bien qualitative que quantitative de l'environnement scolaire. Cette transformation a commencé à faire jour depuis quelques années déjà. Ainsi, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, l'Opération Renouveau parle d'une école qui veut non seulement offrir plus de ressources aux enfants de ce milieu mais qui veut le faire dans le «respect» des différences. Il faudra cependant attendre plusieurs années avant de pouvoir juger des effets des nouvelles politiques d'intervention au plan national. En terminant, nous esquisserons dans ses grandes lignes l'intervention retenue à l'endroit de l'école secondaire en milieu défavorisé [75]. Bien que, dans les politiques énoncées, la priorité ne soit pas accordée au secondaire, l'intervention à ce niveau est cependant conçue dans une perspective de continuité par rapport aux autres niveaux parmi lesquels le préscolaire et l'éducation aux adultes sont les cibles privilégiées.

Au point de vue pédagogique, la politique d'intervention mise sur l'encadrement, l'aide et le soutien à l'élève. Elle veut promouvoir une pédagogie plus adaptée aux adolescents de ce milieu. Pour y arriver, elle devra soutenir, affirme-t-on, les expériences de perfectionnement des enseignants et elle s'intéressera aux projets existants en matière d'individualisation de l'enseignement. Aspect intéressant de cette politique, on recon-

(75) Pour plus de précision, le lecteur consultera *L'école s'adapte à son milieu*. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible. Québec, M.E.Q., 1980.

naît la nécessité du décloisonnement des secteurs de l'école secondaire afin de favoriser l'accès aux études supérieures.

La politique d'intervention conserve et développe les programmes visant à prévenir l'absentéisme et l'abandon. Elle intègre également des éléments nouveaux tels l'information, le support financier aux élèves et la présence des parents dans l'école.

Dans ses modalités concrètes, l'intervention se veut progressive et expérimentale afin de respecter les initiatives déjà prises et d'en susciter des nouvelles. Plutôt que de bousculer les milieux scolaires concernés, on veut respecter leur rythme de participation. C'est évidemment à l'usage qu'on pourra le mieux juger de la pertinence des contenus et modes d'intervention choisis. Les interventions déjà poursuivies fourniront à cette fin un point de comparaison sans doute utile.

Exploré au niveau des étudiants eux-mêmes, le champ de l'inadaptation scolaire n'apparaît pas limité aux seules manifestations reconnues ou admises par l'organisation des services éducatifs en la matière. L'inadaptation scolaire se présente, au contraire, sous le signe d'une grande diversité de formes de même qu'elle renvoie à des facteurs divers. Ses différentes formes touchent avec une ampleur variable les différents groupes tels que définis par le sexe, le statut scolaire, l'origine sociale, culturelle et même territoriale. Le degré d'acuité ou le degré de profondeur de la rupture qu'elle suppose par rapport aux attitudes et comportements voulus et prévus par l'école varie considérablement, lui aussi, selon les formes d'inadaptation, les individus et les groupes concernés.

Ce que nous avons appelé « l'inadaptation douce » représente un cas intéressant et divergent par rapport aux autres manifestations étudiées. Elle est à mettre en évidence d'abord parce qu'elle équivaut à du temps perdu et à de l'ennui pour de nombreux adolescents. Ensuite, elle semble pouvoir préparer le terrain à d'autres formes plus aiguës d'inadaptation. Mais, la rupture n'est pas consacrée, le problème n'a pas encore pris des proportions telles qu'il identifie l'étudiant. Celui-ci peut se reprendre lui-même et il offre même une prise pour l'aider à le faire. Il est ainsi possible de jouer sur les pleins de la ligne pointillée qu'est sa présence mentale à l'école. Cette possibilité n'existe pas également dans toutes les formes d'inadaptation.

De l'échec dans le rendement, nous avons voulu surtout dégager le caractère construit ou arbitraire. A la limite et tel qu'il est défini, l'échec scolaire est une notion qui ne veut rien dire quant à l'apprentissage individuel réel. L'échec individuel existe ou non en fonction des niveaux d'échec admis et même prévus pour l'ensemble de la population. Selon notre analyse, l'échec scolaire est conséquent à l'évaluation normative, fondement de la fonction de sélection de l'école. Tel qu'il se présente au bout de la chaîne des opérations de normalisation, il prête à confusion et il entretient une certaine mentalité à savoir que, dans l'école actuelle, il est plus important d'avoir la note de passage officielle que d'apprendre, malgré l'abondance des discours à ce sujet.

L'échec scolaire semble donc une forme d'inadaptation que nous aurions pu loger à l'enseigne de l'école et aborder au chapitre précédent. Mais, comme il se réalise au niveau de l'étudiant, nous avons choisi d'en traiter dans le présent chapitre.

L'absentéisme est apparu comme un phénomène difficile à cerner étant donné la nature décentralisée des contrôles effectués. Les appréciations subjectives des étudiants montrent qu'un sentiment d'incapacité face aux relations interpersonnelles et à l'accomplissement des tâches scolaires se manifeste fortement chez les élèves absentéistes. Ces évaluations deviennent précieuses car elles indiquent des fuites dans le processus ou dans l'acte d'apprendre. L'analyse de l'ab-

sentéisme a permis de rappeler que les effets des interventions de nature répressive sont peu convaincants. Tout bien considéré, ces interventions finissent par faire elles-mêmes partie du problème et elles le compliquent plutôt qu'elles ne le règlent. Des interventions qui viseraient à faire connaître ce qui se passe chez l'étudiant par rapport à l'expérience de l'école, qui essaieraient d'élucider et de comprendre les divers sentiments négatifs qu'il vit et qui le portent, de toute évidence, à fuir l'école, sembleraient plus efficaces que la répression. Il faut ajouter, pour rendre justice aux faits, que de telles interventions ont commencé d'exister dans un bon nombre de commissions scolaires.

Forme d'inadaptation très voisine de l'absentéisme, l'abandon scolaire est actuellement en phase de décroissance mais il conserve néanmoins une ampleur non négligeable. Mais c'est surtout la façon dont le phénomène et ses raisons subjectives se distribuent dans la population qui retiennent l'attention. Certaines catégories sociales et scolaires sont plus touchées que d'autres. De plus, l'abandon peut difficilement être considéré de la même manière dans tous les cas.

Le comportement d'abandon rend évident le fait que, pour des milliers d'adolescents, l'école n'a plus grand'chose d'intéressant à offrir. Ce comportement doit cependant être examiné avec plus de minutie et d'urgence dans le cas des élèves qui quittent l'école en n'y ayant rien trouvé à leur mesure, en ne s'y étant pas accompli, en n'ayant rien devant eux et pratiquement aucun atout pour se faire un chemin dans la société. Cette fuite de l'école est celle qui nous pose les plus sérieuses questions: elle oblige à nous demander si les cartes dont l'école dispose dans le jeu social sont à la mesure des attentes que nous alimentons à son endroit lorsque nous en faisons encore un instrument d'égalisation des chances et de promotion des individus et des groupes.

Ces mêmes questions émergent à propos de l'inadaptation comme résultat multiforme de l'inadéquation entre le milieu scolaire et le milieu socio-culturel. Bien que l'inadaptation ne débouche pas toujours sur l'abandon, elle prend des proportions et elle entraîne des conséquences qui ont conduit à des programmes d'intervention. De compensatoires qu'elles étaient, les interventions cherchent davantage à tenir compte de la dynamique propre et des caractéristiques des milieux concernés. On a ainsi cessé de croire qu'un ajout pur et simple de ressources pouvait régler les problèmes.

Enfin, quant à l'inadaptation historiquement reconnue, nous avons souligné qu'elle a des liens avec ce champ plus vaste de l'inadaptation tel que nous l'avons délimité dans le présent document. Ce phénomène est devenu plus complexe à cerner en cette période de transformation des services. Traditionnellement, l'étiquetage des élèves et le système des services étaient mutuellement dépendants. Aujourd'hui, on cherche à redéfinir les cibles et les modes d'intervention. Bien que l'expression chiffrée des différentes catégories cibles varie sous l'influence des facteurs les plus divers, nous constatons que ce sont toujours les élèves qui, sous un nombre réduit de catégories de déficiences, restent l'objet central des préoccupations. L'école, en tant que milieu et en tant qu'organisation pourrait avantageusement partager cette place.

Chapitre 3
Conclusion: des indices de changement

Il serait utile, en terminant ce descriptif de l'inadaptation dans l'école secondaire québécoise, de rappeler le sens et les étapes de notre démarche.

3.1 — Deux niveaux d'analyse inter-reliés: l'école, l'étudiant

Dans ce travail de description, nous avons situé l'inadaptation scolaire à deux niveaux. Au cours de la première partie, nous avons passé en revue un ensemble de caractéris-

tiques de l'organisation scolaire au secondaire. Ces caractéristiques ont été retenues précisément parce que nous avons postulé un lien entre elles et l'inadaptation. Du point de vue de l'organisation scolaire elle-même, l'existence de ces caractéristiques signifie que l'atteinte des objectifs assignés à l'école secondaire d'après la réforme a été limitée, sinon manquée. Du point de vue de la réalité dont l'étudiant doit faire l'expérience, ces caractéristiques deviennent l'équivalent de conditions difficiles de vie et d'apprentissage. Étant donné la résonnance des unes sur les autres, on doit reconnaître que l'étudiant se trouve inséré dans un contexte où l'épanouissement complet de sa personne ne va pas de soi, en dépit de toutes les déclarations d'intention à ce sujet.

Ces caractéristiques portent atteinte à la motivation en faisant sentir leur poids sur le cheminement scolaire. Considéré difficile pour l'ensemble des étudiants, ce cheminement le devient encore plus pour ceux qui entrent au secondaire avec des problèmes non résolus au primaire ou pour ceux qui présentent un profil personnel que l'organisation de l'école ne pourra pas tolérer.

Les embûches se situent en différents points de l'organisation scolaire. L'élève est contraint à choisir des cours et à prendre une orientation sans savoir exactement où il va à cause du manque de liens réels entre l'école et la vie active. Son orientation se fait de manière plutôt artificielle mais, une fois faite, elle devient difficilement réversible, surtout pour l'élève du secteur professionnel. Dans les cas critiques, les étudiants sont relégués sur des voies où ils seront confrontés à l'échec et à la dévalorisation. Cela va de pair avec un classement qui fonctionne à la négative à partir d'une dimension prédominante, le rendement académique. Quant aux relations entre élèves et avec les professeurs, elles sont modelées par l'horaire, les matères et leur programme, la définition de la tâche des enseignants. Les contenus des apprentissages sont trop souvent abstraits, rarement perçus comme utiles et signifiants. Or, à l'âge de l'adolescence, l'individu interroge impitoyablement le comment et le pourquoi des choses. Il devra pourtant se contenter de la réponse que l'école lui servira plus tard. S'il se trouve insatisfait et veut exprimer son point de vue, il ne découvre que peu de possibilités pour le faire et, encore, cela ne garantit pas que sa critique portera des fruits.

L'ensemble de ces conditions nous semble propice à réduire la motivation par rapport à l'école et à engendrer une insatisfaction qui pourra se cristalliser en comportement d'inadaptation. Dans la deuxième partie de ce document, l'inadaptation a été décrite à travers un certain nombre de manifestations perceptibles au niveau des étudiants eux-mêmes. Sous certains de leurs aspects, ces manifestations d'inadaptation se relient directement aux points névralgiques de l'organisation scolaire soulignés antérieurement; sous d'autres aspects, ces manifestations ont des origines d'une autre nature. Dans chaque manifestation, plusieurs facteurs entrent en jeu. Par exemple, dans le comportement absentéiste, il peut y avoir une part de frustration vécue à l'école, une part de faible résistance à la frustration, une autre part de conformisme par rapport aux normes du milieu des pairs, etc. Finalement, seul un modèle explicatif permettrait de partager le poids des différents facteurs agissant pour mener à l'inadaptation. Ce n'est que maladroitement que notre analyse a débordé le domaine de la description pour entrer dans celui de l'explication. Lorsqu'elles étaient proposées, les explications n'ont pu que demeurer schématiques, partielles et même approximatives. La description était l'objectif premier.

Dans cette démarche, nous avons privilégié certaines manifestations d'inadaptation. Ce tableau n'est évidemment pas exhaustif. De nombreux problèmes n'y ont pas été intégrés: les handicaps physiques et sensoriels, les formes psychosomatiques de refus scolaire, le vandalisme, la consommation et le trafic des drogues, la délinquance, etc.

Nous ne l'avons pas fait parfois pour des raisons pratiques trop longues à exposer ici, parfois parce que certains phénomènes nous semblaient appartenir davantage à d'autres univers qu'à celui de l'école.

De ces deux niveaux d'analyse de la situation à l'école secondaire, il se dégage un portrait qui peut paraître assez sombre. Rappelons que le but était ici de décrire un problème[76], l'inadaptation, et non l'école secondaire elle-même de façon globale et indifférenciée. Au Québec, cette école présente certainement des caractéristiques positives qu'il n'est pas question de rejeter *a priori*. Il reviendra à d'autres travaux de les mettre en évidence.

Le type de démarche choisi peut, en partie, contribuer à donner cette impression négative. Toute analyse qui veut montrer les influences d'un système sur les comportements risque de véhiculer, à son insu, le message que toutes les voies de création sont bouchées et que les individus agissent constamment et uniquement sous l'effet de puissants déterminismes. En ce sens, l'école ne serait rien d'autre qu'une immense machine à produire de l'inadaptation dans laquelle les individus seraient en quelque sorte pris, leur action se butant invariablement sur les limites du système.

Encore une fois, il apparaît nécessaire de replacer la démarche proposée dans la perspective qui lui est propre. Il ne s'agissait pas de décrire l'inadaptation scolaire et les solutions qu'on cherche à y apporter mais, l'inadaptation scolaire d'abord et avant tout. Étant donné la relation postulée entre celle-ci et l'organisation scolaire, il s'imposait de mettre en relief les facteurs déterminants de cette inadaptation dans l'organisation. L'explicitation de ces facteurs n'implique pas que toute inadaptation en résulte totalement; elle n'exclut pas non plus que des initiatives, individuelles ou collectives, spontanées ou organisées, soient prises pour modifier cette situation. Bien plus, il nous paraîtrait difficile de concevoir que les étudiants eux-mêmes — sur qui ces facteurs pèsent le plus lourdement — ne seraient pas partie prenante à ces efforts de changement. Mais, dans leurs efforts créateurs et dans leur recherche de solutions, les individus et les groupes ont tendance à déplacer ou à éliminer les déterminants d'un système pour les remplacer par d'autres. Le poids d'un système n'empêche pas l'apparition d'initiatives nouvelles mais, leurs promoteurs auront toujours à clarifier leurs options quant aux nouveaux systèmes ou sous-systèmes qu'ils sont à mettre sur pied[77].

Pour résumer, le lien posé entre organisation scolaire et inadaptation ne veut pas dire que tous les élèves soient obligatoirement malheureux et inadaptés à l'école secondaire — si le problème était aussi simple et aussi brutal, on peut croire qu'il aurait été réglé depuis longtemps — mais, ils sont tous exposés à des conditions qui peuvent éventuellement provoquer chez eux de l'inadaptation, sous des formes, à des degrés et pour des temps variables.

3.2. — Politiques pour le changement et réalisations concrètes

Les efforts pour s'attaquer à l'inadaptation n'ont pas fait défaut à l'école secondaire. A l'origine, ils ont été surtout le fait des commissions scolaires. Souvent, ils ont été menés de concert avec des organismes sociaux ou culturels. Depuis quelques années, on est témoin de la formulation de politiques touchant l'ensemble du territoire québécois et l'ensemble des niveaux d'autorités responsables.

(76) Problème concret et non seulement problème théorique.

(77) Les limites d'un modèle en éducation sont toujours en correspondance avec les limites du modèle social auquel il se relie. Sur ce thème de réflexion, consulter *Les options en éducation*, Yves Bertrand et Paul Valois, Service de la recherche, Secteur de la planification, M.E.Q. 1980.

Au plan de ces politiques officielles et globales les possibilités actuelles de transformation du contexte scolaire qui pourraient mener à une réduction de l'inadaptation proviennent principalement de trois sources: le projet éducatif de l'école, la politique concernant l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et son intégration à l'école et à la classe régulières; enfin, la politique s'adressant à l'école en milieu socio-économiquement faible. À ces trois pièces majeures, on pourrait ajouter la reformulation du régime pédagogique, la redéfinition de la politique de formation professionnelle.

Ces politiques d'intervention sont nouvelles, sinon encore en gestation. Elles n'ont pas encore beaucoup dépassé le stade des énoncés. Ce qu'on peut en attendre dépend essentiellement de la manière dont elles se préoccupent des milieux qui les reçoivent, qui doivent les mettre en application et qui auront à en porter les effets. Ont-elles été conçues en dehors de ces milieux pour leur être finalement imposées ou y a-t-il eu échange étroit et continu entre les instances où se sont élaborées ces politiques et celles qui auront à en faire le test quotidien? Bien sûr, on peut croire que le jeu politique continuera d'influencer la portée réelle de ces décisions et que leurs résultats ne sont pas, de ce fait, encore totalement prévisibles.

Au plan des réalisations concrètes entreprises et vécues dans les écoles et pouvant s'attaquer aux facteurs d'inadaptation, la liste serait longue. Certains types d'intervention ont cependant été généralisés à un point où il devient significatif d'en parler pour l'ensemble du Québec. Pour n'en nommer que quelques-uns, c'est le cas des projets d'encadrement des élèves, des équipes multidisciplinaires, des équipes de prévention de l'absentéisme et de l'abandon.

L'existence des projets d'encadrement remonte en réalité à 1971, année où était adopté le règlement no. 7 de la loi sur l'instruction publique; quelques années plus tard, le rapport du groupe Poly sur l'école secondaire polyvalente en faisait, de son côté, valoir la nécessité. Aujourd'hui, les formules d'encadrement sont de nouveau mises de l'avant dans les différents énoncés de politiques mentionnés plus haut. Notamment, elles sont exploitées dans les projets-pilotes autorisés par le ministère en vue de l'application de la politique d'intégration des élèves en difficulté.

Essentiellement, les formules d'encadrement visent à redécouper l'univers scolaire et à lui donner un sens que les écoles secondaires — les polyvalentes surtout — avec leur système complexe d'options, leur enseignement spécialisé et leurs effectifs démesurés n'ont pas su produire pour les élèves qui les fréquentaient. Les formules d'encadrement passent par diverses modalités concrètes[78]. Elles ont cependant toutes comme objectif de restructurer les relations pédagogiques de manière à intégrer ou unifier l'expérience scolaire de l'étudiant. On crée ainsi des unités de vie et de travail scolaire, on stabilise les relations de l'étudiant avec ses pairs (formation de groupes-classes utilisant un même local pour les matières de base, par exemple) et avec ses professeurs (attribution des responsabilités du suivi des élèves à un titulaire ou à un groupe restreint de professeurs). Ces unités sont réunies à l'intérieur d'un sous-ensemble plus vaste (cellule, communauté, famille) qui peut à son tour être inclus dans un autre sous-ensemble. L'idée est de créer des petites écoles dans la grande école.

Ces formules de regroupement des élèves touchent nécessairement les professeurs. On veut les rendre responsables des élèves. On veut rationaliser et coordonner leurs efforts afin qu'ils en arrivent à mieux connaître leurs élèves, leurs difficultés et l'évolu-

(78) À ce sujet, consulter *Analyse des formules de regroupement d'élèves*. Document de travail. Eric Brown, Services éducatifs, Direction générale des réseaux, M.E.Q., juin 1979.

tion de leurs apprentissages. En plus, le personnel des services aux étudiants et le personnel administratif ne peuvent rester étrangers à cet aménagement du contexte scolaire (par exemple, un adjoint administratif prendra la responsabilité d'une famille ou d'un groupe de familles). Les visées pédagogiques se définissent donc en accord avec des principes de gestion participative et décentralisée.

En procédant de la sorte, on souhaite réduire la dispersion matérielle, mentale et psychologique chez les élèves. L'école, par l'intermédiaire de ces réseaux de relations personnalisées, doit devenir un lieu où l'étudiant se retrouve, où il se sent à l'aise, où il sait trouver les ressources pouvant l'aider à résoudre les difficultés qui se posent dans son cheminement, où il peut donc progresser dans la conquête de son autonomie.

L'équipe multi-disciplinaire vient souvent se greffer à un projet d'encadrement et de regroupement des élèves. Elle est généralement constituée de professionnels non-enseignants (conseiller d'orientation, travailleur social, psychologue — lorsqu'on en trouve un dans l'école — infirmière, etc.) auxquels s'ajoutent un ou des professeurs tuteurs qui ont des responsabilités d'encadrement indépendantes des tâches d'enseignement. La responsabilité première de l'équipe multidisciplinaire se rapporte aux cas les plus aigus d'inadaptation. Son action peut alors aboutir à des thérapies individuelles ou, encore, à des rencontres structurées. Il se peut aussi qu'elle fasse profiter de son savoir-faire à des cas moins problématiques en émettant des avis ou des conseils aux professeurs ou aux directions. Suivant l'ampleur des ressources existantes, l'équipe peut s'adjoindre les services de personnel spécialisé en réhabilitation ou en rééducation du comportement.

Dans le cadre des projets-pilotes reliés au programme d'intégration des élèves en difficulté, la formule de l'équipe multidisciplinaire a été fréquemment retenue comme moyen de concertation et de sensibilisation du milieu scolaire aux problèmes vécus par ces élèves [79]. Elles sont également conçues comme source de support ou de soutien pour ces élèves dans leur nouveau milieu.

Ce soutien peut être aussi accordé par les services d'une seule personne-ressource (orthopédagogue ou psycho-éducateur) mais la tendance est plutôt au travail multidisciplinaire dans les écoles du Québec. Cette tendance répond à un désir d'accroître l'efficacité professionnelle à travers la coopération. Elle se fait aussi l'écho d'une préoccupation d'ordre éthique: on unifie l'intervention par souci de la personne de l'adolescent qui est et demeure une réalité vivante globale, indépendamment de la diversité des interprétations pouvant être données à son problème. Si, au plan de l'organisation des services, l'intégration est un moyen de réduire l'inadaptation, l'équipe multidisciplinaire s'avère donc un rouage important pour atteindre des résultats en ce sens.

En dernier lieu, il faut rappeler que les projets de prévention de l'absentéisme et de l'abandon scolaire ont pris forme et ont été assumés par de semblables équipes. Étant donné la plus forte incidence de ces problèmes en milieu défavorisé, ces projets sont souvent identifiés à ce milieu. Mais, ils ne s'y limitent pas. Ces projets s'appuient sur l'existence de systèmes de contrôle des absences mais ils doivent faire servir ces contrôles à des fins plus larges que les fins bureaucratiques. Selon ces projets, les contrôles doivent être des instruments de dépistage, préalable à l'intervention [80]. C'est d'ailleurs et surtout dans cette optique qu'a été conçu, au secteur de la Planification du ministère de l'Éducation, un instrument de

(79) À ce sujet, consulter *Répertoire des projets-pilotes autorisés pour l'année 1979-1980*. Service de l'adaptation scolaire, Direction des programmes, M.E.Q., août 1979.

(80) À ce sujet, consulter D. Charest, *op. cit.*

mesure de la probabilité d'abandon scolaire chez les élèves du secondaire [81].

Quant aux interventions, elles cherchent d'abord à rendre l'élève conscient du fait que son comportement est connu et qu'il ne peut rester sans conséquences. Ensuite, elles vont à la recherche des causes en analysant le problème avec l'étudiant. Les professeurs sont intégrés au processus. Dans certaines écoles, un ou quelques professeurs peuvent consacrer une partie de leur tâche à ce travail d'équipe.

Dans le cas des élèves qu'on ne peut convaincre de fréquenter l'école, l'équipe offre les services d'un conseiller qui les aidera à poursuivre une « recherche dynamique d'emploi ». On veut par là éviter que l'abandon ne se transforme en échec ultime par rapport à l'école. Cela suppose que si l'étudiant veut y revenir, les portes ne lui seront pas fermées.

Dans l'ensemble, les diverses réalisations qui viennent d'être rapidement examinées manifestent un effort d'assouplissement et d'adaptation de l'école à l'étudiant. La plupart du temps, elles ont été jugées satisfaisantes dans les contextes où elles ont été expérimentées.

Par contre, une des limites importantes de ces réalisations est qu'elles n'ont que peu de prise directe sur certaines caractéristiques de l'organisation scolaire que nous avons considérées comme sources d'inadaptation. Nous pensons particulièrement au cloisonnement entre secteurs d'études, à la nature et au contenu des programmes, aux choix de cours limités.

À propos de l'encadrement, on dit que là où il réussit le moins c'est dans les écoles où l'on se préoccupe surtout des structures administratives. Ne pourrait-on pas s'interroger en ce sens à propos de toutes les formules étudiées et à propos du problème global de l'inadaptation? L'élimination des facteurs propices à l'inadaptation ne passe pas uniquement par des transformations de structures ni par la destruction de structures aussitôt remplacées par d'autres, pas plus qu'elle ne passe par l'accumulation quantitative de ressources dans un milieu donné selon des calculs savants pour établir des ratios qui font l'affaire de tous et de chacun. Si on ne modifie pas la nature des relations qui sont en jeu à travers ces ressources et ces structures, le tableau de l'inadaptation a peu de chances de se modifier.

Nous pensons que si l'on s'oriente surtout vers le développement de l'efficacité pédagogique de chaque entité ou sous-ensemble éducatif (professeur, classe, école, etc.), on arriverait probablement à des résultats significatifs par rapport à l'inadaptation. Une des voies par laquelle passe le développement de cette efficacité se dessine assez clairement. Par les visites et les contacts effectués sur le terrain scolaire dans le cadre de notre mandat, nous avons pu constater que là où ont été resserrés les liens réels de coopération entre pédagogues, on a obtenu des résultats qu'on n'aurait jamais imaginé obtenir peu de temps auparavant. Si les personnes, qui interviennent directement auprès des enfants et qui sont les mieux à même de prendre quotidiennement le pouls de leurs apprentissages, avaient l'autonomie nécessaire pour décider de l'utilisation de leurs propres ressources personnelles et de les associer à celles de leur entourage, on pourrait fort probablement aboutir à des solutions valables quant à l'inadaptation. La coopération donne existence à un milieu en y développant des traditions qui lui sont propres. Une école qui n'est pas un milieu — le terme même d'école le suppose — mais plutôt une mécanique, même bien rodée, devient un foyer propice au développement de l'inadaptation.

(81) Consulter *L'école ça m'intéresse*. Instrument pour prédire l'abandon scolaire. Direction des Politiques et Plans, ministère de l'Éducation, 1980.

ANNEXE I

TABLEAU

EFFECTIFS SCOLAIRES PAR ÂGE, NIVEAU SECONDAIRE, SEXES MASCULIN ET FÉMININ DE 1981-1982 À 2001-2002 — ENSEMBLE DU QUÉBEC HYPOTHÈSE DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE STABLE

AGE	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92
11 ans	1885	1643	1736	1691	1686	1789	1778	1838	1865	1881	1888
12 ans	68049	69001	67421	63543	61989	61818	65467	65176	67422	68404	68865
13 ans	96093	92497	93783	91642	86465	84348	84056	89034	88634	91569	92901
14 ans	102582	94815	91283	92555	90456	85360	83275	82986	87878	87482	90364
15 ans	107227	100159	92598	89170	90401	88370	83401	81371	81076	85831	85441
16 ans	103377	94127	87931	81309	78299	79367	77603	73242	71467	71214	75364
17 ans	35682	34793	31614	29446	27199	26186	26533	25954	24494	23935	23845
18 ans	14424	13908	13543	12293	11434	10557	10158	10288	10060	9496	9277
19 ans	5350	5342	5140	5008	4534	4222	3891	3746	3787	3705	3499
SOUS-TOTAL	534669	506485	485049	466677	452463	442017	436162	433635	436683	443517	451444

AGE	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-01	2001-02
11 ans	1887	1898	1909	1914	1912	1898	1883	1856	1822	1785
12 ans	69301	69184	69707	69994	70217	70086	69543	68985	68014	66846
13 ans	93533	94137	94007	94724	95111	95414	95247	94515	93757	92439
14 ans	91680	92302	92898	92773	93479	93863	94163	93993	93277	92534
15 ans	88252	89524	90135	90707	90586	91270	91643	91936	91776	91080
16 ans	75027	77480	78595	79122	79628	79520	80117	80439	80690	80548
17 ans	25254	25138	25869	26246	26423	26600	26577	26778	26886	26965
18 ans	9248	9792	9751	10019	10166	10233	10304	10291	10367	10406
19 ans	3417	3404	3599	3583	3678	3729	3755	3780	3774	3800
SOUS-TOTAL	457599	462859	466470	469082	471200	472613	473232	472573	470363	466401

Source

DUFOUR, Desmond, *Perspectives de clientèles scolaires pour le Québec et ses régions administratives scolaires, 1981-1982 à 2001-2002*, Service de la démographie scolaire, Planification, M.E.Q. (à paraître au début de 1981).

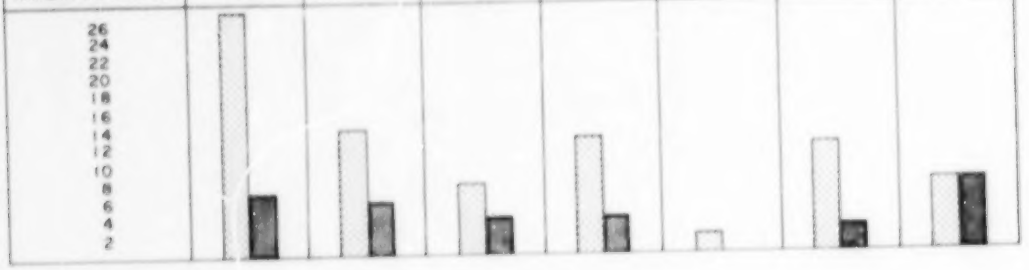
ANNEXE II

COMPARAISON ENTRE LE NOMBRE DE PROFILS OFFERTS AU PROFESSIONNEL LONG ET AU PROFESSIONNEL COURT PAR COMMISSION SCOLAIRE POUR CHACUNE DES RÉGIONS ADMINISTRATIVES DU QUÉBEC

Source : Enseignement professionnel de niveau secondaire Prospectus 1980-1981, Direction générale des Réseaux, M E Q 1980

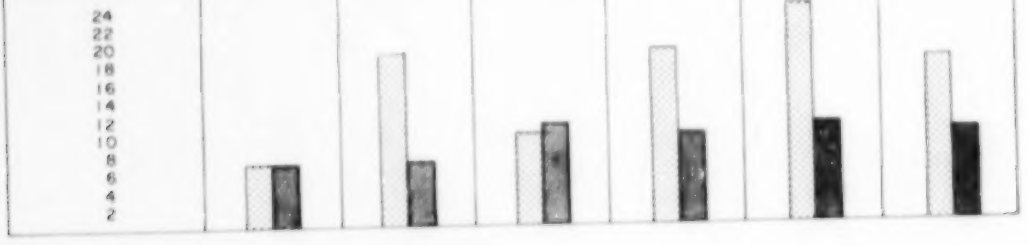
RÉGION 01 - BAS ST-LAURENT/GASPÉSIE

COMMISSION SCOLAIRE	BAS ST-LAURENT/GASPÉSIE	BAIE DES CHALEURS	DES-ÎLES	DES MONTS	ÉCOLE DES PÊCHES	DE LA PÉNINSULE	MATAPÉDIA
NOMBRE DE PROFILS	34	20	12	17	2	15	16



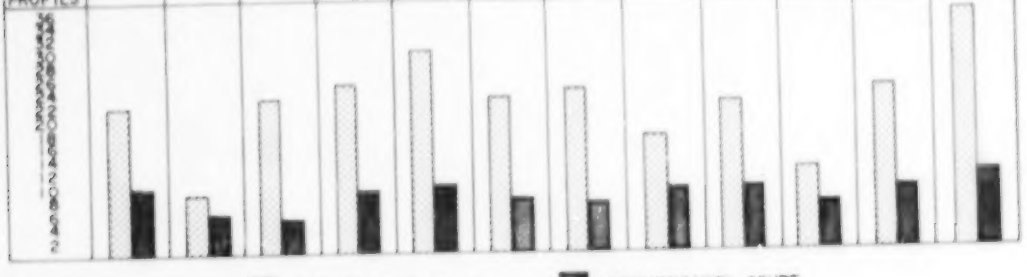
RÉGION 02 - SAGUENAY/LAC ST-JEAN

COMMISSION	BAIE DES HA-HA	CHICOUTIMI	VALIN	LAC ST-JEAN	LAPOINTE	LOUIS-HÉMON
NOMBRE DE PROFILS	14	26	21	29	35	28

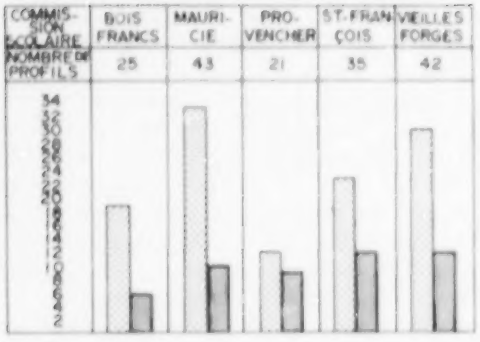


RÉGION 03 - QUÉBEC

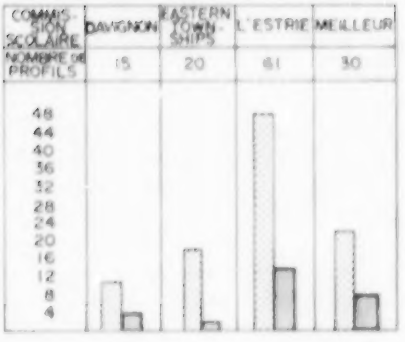
COMMISSION SCOLAIRE	AMIANTE	CHARLEVOIX	CHAUDIÈRE	CHAUVEAU	GRANDPORTAGE	JEAN-TALON	LOUIS-FRÉCHETTE	ORLÉANS	PASCAL TACHÉ	TARDIVEL	TILLY	C.E.C.Q.
NOMBRE DE PROFILS	32	15	28	34	40	31	31	26	31	19	33	46



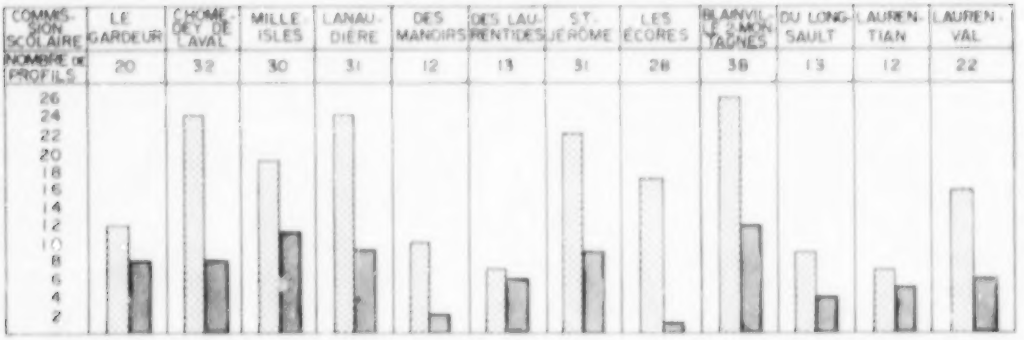
RÉGION 04 - TROIS-RIVIÈRES



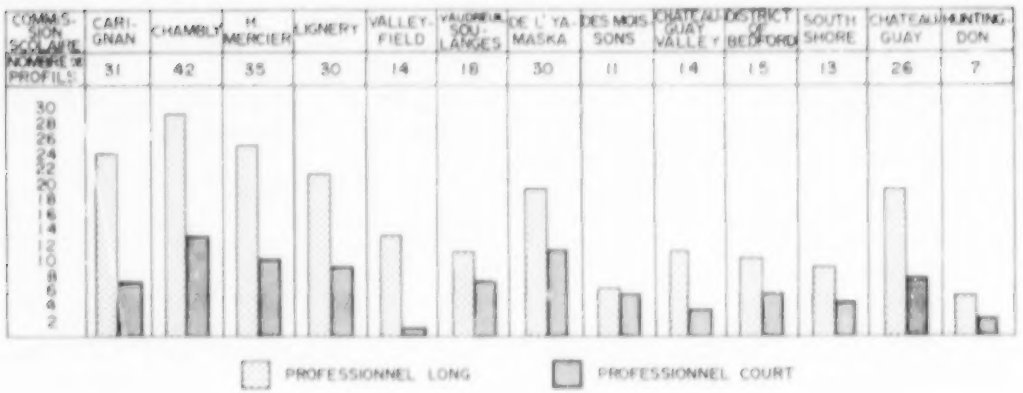
RÉGION 05 - ESTRIE



RÉGION 06 (1) - LAVAL - LAURENTIDES

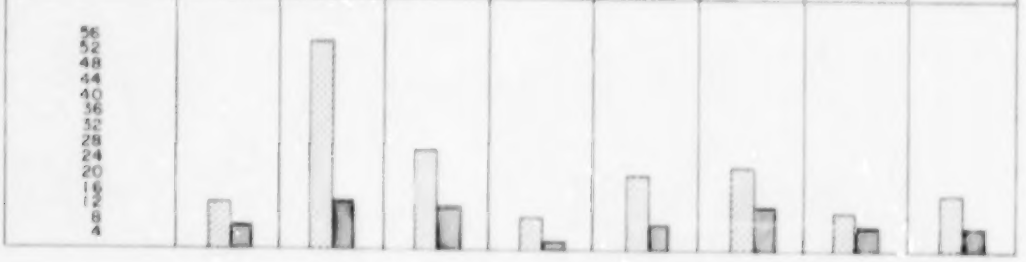


RÉGION 06 (2) - LONGUEUIL - RIVE SUD



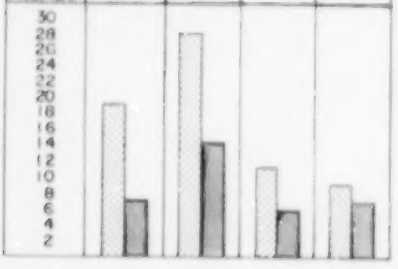
RÉGION 06 (3) - MONTRÉAL-CENTRE

COMMISSION SCOLAIRE	BALDWIN-CARTIER	CE.C.M	JÉRÔME LE ROYER	LAKESHORE	P.S.B.G.M	SAULT ST-LOUIS	STE-CROIX	VERDUN
NOMBRE DE PROFILS	18	68	37	11	27	33	16	21



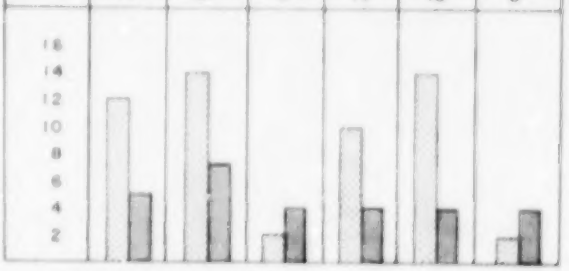
RÉGION 07 - OUTAOUAIS

COMMISSION SCOLAIRE	HENRI BOURASSA	OUTAOUAIS	PAPINEAU	WESTERN QUÉBEC
NOMBRE DE PROFILS	26	42	17	16



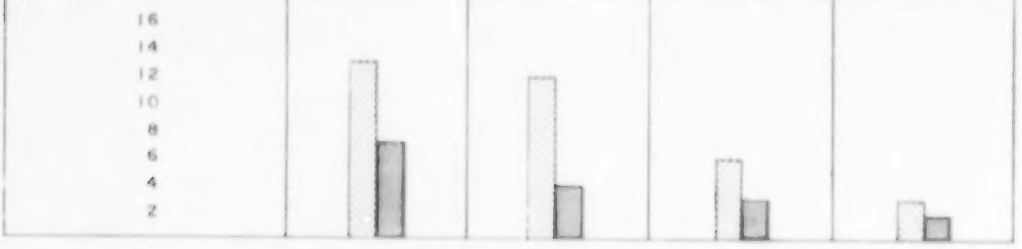
RÉGION 08 - ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMMISSION SCOLAIRE	ABITIBI	HARRICANA	LAC TÉMISCAMINGUE	LA VÉRENDRYE	ROUYN-NORANDA	CHAPAIS CHIBOUGAMAU
	17	21	6	14	18	6



RÉGION 09 - CÔTE-NORD

COMMISSION SCOLAIRE	DU GOLFE	MANICOUAGAN	BERSIMIS	TADOUSSAC
NOMBRE DE PROFILS	20	16	9	5



PROFESSIONNEL LONG PROFESSIONNEL COURT

CONCLUSION

Que ressort-il d'un tour d'horizon aussi rapide? Malgré l'hétérogénéité des données et des points de vue ici présentés, est-il permis de retenir une certaine évaluation permettant de guider l'exploration des stratégies correctrices éventuelles? L'insatisfaction d'en rester à une sorte de mosaïque au lieu d'atteindre un portrait plus rigoureux et équilibré, en quelque sorte, par le sentiment d'urgence qu'éveille le contact avec les problèmes d'adaptation scolaire. Les points de vue qui suivent, nous y insistons, tout comme les analyses qui précèdent, sont énoncés sous toute réserve; ils doivent être considérés comme des hypothèses élaborées par un petit groupe de travail et ne pas être interprétés comme des affirmations définitives.

1. — Autour de l'école primaire

On ne peut pas ne pas traiter séparément l'école primaire et l'école secondaire, face à de telles questions, sauf du point de vue d'une réponse globale: l'école est plus ou moins adaptée. Elle atteint très inégalement les objectifs d'éducation qu'elle poursuit. Si elle répond apparemment bien aux besoins d'une partie de sa clientèle, elle répond certainement moins bien aux besoins d'une autre partie de sa clientèle. Une école plus et mieux adaptée, comment cela est-il possible? Nous n'irons pas, dans la présente analyse, jusqu'à esquisser la réponse à cette question. Nous essaierons plutôt de préparer le terrain à une démarche plus pragmatique en essayant de cerner la physionomie, pour ainsi dire, de l'inadaptation dans nos écoles.

Revenons d'abord à l'enseignement primaire, en essayant de discerner comment les difficultés perceptibles dans la classe ont des racines au niveau d'une école prise globalement, comment ces mêmes difficultés appellent, fréquemment, une explication qui relève du système scolaire considéré dans son ensemble.

Un enseignement plus collectif qu'individualisé, visant généralement une capacité moyenne

Nous croyons que, dans la grande majorité des contextes, l'enseignement s'adresse à la moyenne d'une classe, et qu'on s'attend à ce qu'un certain nombre d'élèves, élèves « faibles », ne réussissent pas. Ceci est considéré comme inévitable. La manière habituelle d'organiser les activités de la classe ne permet pas de porter une attention particulière à ceux qui arrivent difficilement à suivre le rythme relativement uniforme qui s'impose. Il se produit donc assez fréquemment un phénomène, celui d'élèves décalés par rapport à l'activité de la classe au point de ne pratiquement plus pouvoir en tirer parti. À partir de cette amorce, la gravité des difficultés devient une question de temps. Cependant, on attendra trop souvent que ce décalage représente l'équivalent d'un an ou deux de retard par rapport à la moyenne avant de recourir à des mesures correctrices.

Si on regarde l'ensemble du niveau primaire, des attitudes équivalentes font considérer comme allant de soi qu'un fort pourcentage d'enfants accède au secondaire avec des faiblesses marquées, associées parfois à un quasi-rejet des tâches scolaires.

Les difficultés des élèves pratiquement sans incidence sur le choix des méthodes

Si l'on considère l'apprentissage de la lecture et l'initiation aux mathématiques, on constate que le choix d'une méthode est souvent fonction de la disponibilité d'un certain type de matériel didactique. Pour ce qui est de la lecture, en particulier, sur laquelle se cristallise la majeure partie des difficultés au premier cycle du primaire, on discute de l'intérêt des méthodes en soi, de façon générale. On envisage très rarement l'hypothèse qu'une autre méthode pourrait mieux convenir à un enfant qui progresse peu avec la méthode courante. À la limite, il se produit que les principaux intéressés à connaître et à

évaluer des approches nouvelles et des instruments didactiques plus efficaces sont les spécialistes de l'enseignement correctif, tandis que ces ressources passent complètement inaperçues dans les classes normales.

Services supplémentaires plus souvent parallèles que complémentaires

Lorsqu'on recourt à une collaboration extérieure, au moyen, par exemple, de la formule du dénombrement flottant, l'activité qui s'ajoute, au lieu de se combiner avec les tâches d'apprentissage de la classe que l'enfant quitte périodiquement, s'en trouve malheureusement souvent détachée. Le spécialiste qui intervient dans le cadre du dénombrement flottant est trop rarement à même de discuter avec le titulaire de la classe d'un programme individualisé pour un tel élève en difficulté, programme qui se réaliserait en majeure partie dans cette classe. Pourtant, ceci pourrait être la règle plutôt que l'exception. À la limite d'une situation devenue caricaturale, on a vu retirer périodiquement de sa classe un enfant de 3e qui ne peut presque pas lire, afin de le faire travailler à des exercices de latéralisation en classe-ressources, alors qu'au même moment sa classe pratique des exercices de lecture!

Une dichotomie dangereuse entre problèmes émotifs et problèmes d'apprentissage

Les troubles de comportement ne relèvent pas de l'intervention du même spécialiste que les troubles d'apprentissage. Comme on associe les facteurs émotifs plus spontanément aux troubles de comportement, on semble en déduire trop facilement que les orthopédagogues du dénombrement flottant sont plus ou moins requis de prendre en considération les problèmes émotifs. Ceci va à l'encontre de témoignages fréquents qui nous indiquent qu'en tenant compte à la fois de l'affectif et du vécu émotif, on dispose souvent d'un atout extraordinaire pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

Une ambiguïté des rôles

En adressant un enfant à un spécialiste des difficultés d'apprentissage, certains enseignants adoptent une attitude fréquente, actuellement, dans le rapport à tout professionnel, avocat, médecin, annonceur, l'attitude de transfert de responsabilité, postulant pour ainsi dire: « puisqu'il est spécialiste, il a sûrement une solution ». En sens inverse, ces éducateurs spécialisés oeuvraient, avant la récente politique de passage graduel à un système de service en cascade (1), en relation directe et constante avec 6, 8, 10 ou 12 enfants catégorisés bien précisément, Avec la nouvelle approche, on trouvera dans une école primaire de taille moyenne un ou deux spécialistes dont le rôle concerne à la fois leurs collègues éducateurs et un certain nombre d'enfants. Ce rôle se clarifiera-t-il sous le signe de la coopération dans une équipe éducative et du « leadership » des spécialistes vis-à-vis leurs collègues enseignants? La direction de l'école et l'équipe enseignante auront-elles une perception du rôle de spécialiste de l'adaptation scolaire qui se rapprochera de celle que celui-ci aura de lui-même?

Une école un peu résignée à l'échec et incertaine de ses priorités

L'école primaire aborde avec les enfants des tâches qui, en principe, n'ont rien d'insurmontable. Or tout se passe comme si l'enseignement s'adressait à une moyenne d'enfants et se déroulait suivant une méthode et un rythme convenant à une majorité, mais pratiquement sans modulation adaptée à ceux qui rencontrent certaines difficultés. La mentalité courante reste très

(1) Le « système en cascade » constitue, rappelons-le, la séquence des types d'intervention face à des difficultés, graduée selon qu'elles s'éloignent de plus en plus de la situation courante de l'élève dans une classe régulière. Par définition, l'esprit de ce système consiste à s'éloigner le moins qu'on peut d'un environnement « normal » et à s'en rapprocher autant que possible dès que possible à la suite de mesures spéciales de divers types.

marquée à la fois par l'idéologie des dons et par une image simplificatrice du normal qui renvoie mythiquement à la « courbe normale » (notion mathématique de Gauss). On dispose par ailleurs d'autres échappatoires qui expliquent comment il se fait qu'un enfant apprend plus ou moins : famille insuffisamment stimulante, santé, télévision, attitudes des groupes de pairs, etc.

Une partie de la réaction très vive contre la notion d'« école milieu de vie », qu'on perçoit dans certains milieux, provient d'un sentiment d'insécurité à l'égard des objectifs même ou de l'orientation de l'école. On a tant insisté sur la formation intégrale, l'épanouissement de l'enfant, la qualité de l'école conçue comme un environnement stimulant pour la curiosité naturelle, que certains se demandent si le souci que les enfants soient heureux à l'école n'a pas pris le pas sur le souci que tous apprennent. La trop séduisante dichotomie de la conception soit organique soit mécaniste de l'éducation, qui a tant marqué le débat pédagogique des années 1970 à 1975, n'a pas pu ne pas déteindre sur la compréhension du rôle de l'école. Il serait absurde de prétendre que l'école ne peut pas être à la fois un « milieu de vie » et un « lieu d'apprentissage ». Toutefois, il semble qu'un certain nombre d'éducateurs et de responsables scolaires oscillent entre la perspective de « s'épanouir, de s'exprimer, de vivre sa spontanéité », et, en même temps d'acquérir des connaissances, et l'autre perspective qui vise à apprendre dans le bonheur plutôt que dans la peine, mais à apprendre à tout prix.

Dans des contextes où l'on s'acharne à changer de moyens lorsque ceux déjà employés ne sont pas adéquats, à graduer finement les difficultés, à fournir un cadre plus structuré lorsque l'enfant en a besoin, à prendre plus de temps si c'est requis, à valoriser l'enfant par ses succès plutôt qu'à le laisser se dévaloriser dans ses échecs, on a probablement une conception du rôle de l'école qui pondère les choses autrement.

Une école normalisée, « conventionnée » et en perte appréhendée de ressources

La contribution de l'école à l'inadaptation scolaire par consentement, abstention ou complicité tacite découle sûrement, pour une part, de contraintes que connaît l'ensemble des écoles face à un contexte social, politique, économique et démographique donné.

Le fait d'avoir fait dépendre pendant longtemps les ressources financières des commissions scolaires du nombre bien déterminé des enfants soi-disant « inadaptés » a créé un déterminisme certainement déplorable sans être mécanique. Le fait aussi d'avoir augmenté le nombre de postes d'enseignants en proportion des enfants qu'on extrait des classes régulières, au moment où l'on assiste à une diminution de la clientèle, a transporté un risque analogue sur le terrain de la revendication de la sécurité d'emploi lors des négociations entre syndicats d'enseignants et employeurs.

La conjoncture démographique n'est pas sans incidence sur la situation scolaire globale et sur celle du secteur dit « adaptation scolaire », ne serait-ce que par le biais d'une raréfaction des ressources qui paraît inévitable.

La nouvelle politique mise de l'avant en matière de difficultés d'adaptation et d'apprentissage se trouve, en quelque sorte, dans une situation paradoxale.

Diverses observations et analyses, sur ce sujet nous amènent à interpréter les résistances et les difficultés de changement perceptibles actuellement, sur un autre terrain que celui de la pédagogie et des facteurs scolaires proprement dits. On peut comprendre beaucoup, et expliquer passablement de problèmes d'adaptation scolaire par la revue systématique de certaines caractéristiques de l'école, après avoir pris en compte des facteurs individuels d'ordre physique ou psychique et divers facteurs

culturels ou sociaux. Cependant, dans le cas présent, nous croyons pouvoir avancer l'hypothèse qu'une partie de la difficulté provient de la relation entre la politique touchant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et d'autres politiques concernant le système d'éducation.

L'élément d'intégration (des élèves en difficulté dans des classes normales ou tout au moins des écoles « régulières ») ou mieux, de *non-retrait*, qui fait partie du « système en cascade » proposé depuis 1978, est très fondé du point de vue social, en fonction d'impératifs de non-marginalisation. On peut dire qu'il existe un consensus là-dessus. Par contre, le consensus est beaucoup moins clair sur le bénéfice pédagogique de l'intégration, peut-être parce qu'on n'a pas encore clarifié assez, dans la politique ou dans son sillage, qui il faut intégrer aux classes normales et surtout comment.

On a proposé en un premier temps un objectif inattaquable, en laissant à l'expérimentation systématique et à l'initiative locale le temps de produire les cadres concrets qui permettront de retenir des mesures administratives et des ressources normalisées.

Avant même d'avoir pu s'appliquer sur une large échelle, cette politique se trouve confrontée à d'autres politiques qui répondent principalement au ralentissement de la croissance économique et à la dégringolade de la clientèle scolaire dans le creux de la vague démographique. Ces autres facteurs conjoncturels déteignent sur la politique qui nous occupe de sorte qu'on est porté, dans certains milieux, à y voir une façon détournée de réduire les ressources.

Nous croyons qu'il est évident pour quiconque à un peu observé des sociétés développées où l'on applique une telle politique, que l'intégration ne peut pas réussir et atteindre ses objectifs avec moins de ressources qu'un système ségrégatif. Nous croyons aussi qu'avec des ressources équivalentes, un « système en cascade » permet d'atteindre des objectifs plus ambitieux. Cependant, tel n'est pas le coeur de la question.

Si, en effet, il s'agit d'une politique incitative et non d'une législation contraignante à la façon des U.S.A., et si, d'autre part, ses chances d'application dépendent en grande partie des politiques administratives et financières qu'on a largement omis de considérer en élaborant la première, que peut-il arriver?

Les effets restrictifs de la conjoncture n'aident sûrement pas à faire un consensus autour d'une image pédagogique de l'intégration aussi attrayante et mobilisante que l'image sociale qu'on en a. Un des facteurs les plus importants de son application graduelle comme politique réside certainement dans l'idée qu'ont les éducateurs des chances qu'en haut lieu on fournisse les ressources correspondantes à une intégration défendable pédagogiquement plutôt que d'en faire un simple frein à l'augmentation des coûts dus à la constitution de très nombreuses classes spéciales aux effectifs allégés.

2. — Autour de l'école secondaire

Chez nos voisins du Sud, bon nombre d'éducateurs constatent que le problème des jeunes en difficulté d'apprentissage « s'évapore », en quelque sorte, quand on arrive au niveau du « high school », compte tenu du fait, en particulier, que le « menu » offert, à travers les options de toutes sortes, permet à chacun de trouver ce qui convient à ses attentes et ses capacités. La métaphore est intéressante. L'évaporation n'est pas disparition de l'être, mais disparition de l'apparence, de la visibilité. On sent dans cette opinion que le moindre degré d'évidence contribue peut-être à atténuer le problème lui-même, tandis que la concentration de l'attention sur le même problème contribue à persuader qu'il est difficilement surmontable.

On nous a par ailleurs dit à quelques reprises au Québec qu'il était difficile de traiter le problème de l'adaptation scolaire au secondaire séparément du problème global de l'enseignement secondaire. Ceci rejoint partiellement l'opinion américaine présentée plus haut, selon laquelle il faut ramener la question de l'adaptation à celle du niveau: comment se porte globalement l'école secondaire?

La problématique sur laquelle nous revenons ici n'est pas inédite. Depuis le début des années 1970, la déshumanisation et l'anonymat de la grande école polyvalente font l'objet de beaucoup de critiques. La prise de conscience du grand nombre d'abandons hâtifs, au cours de la scolarité secondaire, n'est pas nouvelle non plus.

La consultation d'envergure entreprise à l'occasion de la publication du Livre Vert sur *l'enseignement primaire et secondaire au Québec* a servi à sensibiliser le public à certains problèmes indéniables du secondaire. Compte tenu des débats déjà entrepris du point de vue des milieux économiquement faibles et du point de vue de l'« enfance exceptionnelle » (Commission C.O.P.E.X. créée en vertu d'une convention collective avec les enseignants, 1974-1976), on a choisi de ne pas inclure ces thématiques dans le Livre Vert, et d'omettre également dans son ensemble la question de la formation professionnelle.

L'analyse que nous avons entreprise plus haut est en relative continuité avec la critique qui s'est exprimée dans le Livre Vert et autour de lui. Le cadre de référence implicite de ce discours a beaucoup d'affinités avec le mandat donné au C.O.P.I.E. On suppose en effet que les grandes caractéristiques institutionnelles du niveau secondaire ne peuvent pas ne pas avoir certains effets positifs et négatifs ou les deux à la fois. La « structure » de l'école secondaire est en grande partie le produit du mode, prédéterminé, de répartition des tâches des éducateurs, des règles d'usage du temps et de l'espace, de l'imposition de certaines matières de cours, de l'offre d'autres matières à titre d'options, du mode de regroupement des élèves, du mode d'évaluation des résultats et de certification des études. Comme toutes ces questions sont largement réglementées, il est naturel d'aborder l'analyse de leur poids en faveur ou en défaveur de l'inadaptation par la séquence la plus visible des facteurs: régimes pédagogiques, programmes, examens, éventails d'options et filières d'orientation.

Nous avons tenté de ne pas perdre de vue la résonnance qui s'établit entre certains problèmes de la société et certaines difficultés, non pas de l'école, mais des jeunes dans l'école.

Nous nous sommes interrogés, en particulier, sur la hiérarchie gouvernant les *aspirations en termes de statut social* dans les familles et les communautés que dessert l'école. L'attitude n'est pas rare, en milieu scolaire, qui consiste à croire et faire croire qu'un métier manuel reste un pis-aller auquel on se résigne quand les autres issues s'avèrent bloquées. Cette contradiction avec la réalité semble bien plus un problème social de mentalité, de valeur et de structure occupationnelle, qu'un problème d'éducation.

Nous nous sommes quelque peu interrogés sur l'*anxiété* démontrée par bien des éducateurs de bonne volonté et des responsables de l'éducation à la seule pensée qu'ils pourraient être accusés de vouloir mettre l'école au service du patronat. C'est une question qui mérite discussion. Cependant, lorsqu'elle devient une hantise, la hantise elle-même mérite encore plus d'être analysée, non pas comme un problème scolaire, mais comme problème social.

Nous nous sommes également interrogés sur un problème majeur de notre société, le *chômage*, qui, sous la forme du chômage des jeunes, demeure un problème social dont l'ombre portée sur l'école secondaire

est paralysante et en pourrit le climat. C'est là un problème social grave dont les effets scolaires risquent peu d'être sous-évalués. Il faut surtout en saisir pleinement l'importance du point de vue des jeunes qui fréquentent l'école plutôt que du point de vue de l'école. Parmi les effets appréhendés, on peut craindre, faute d'instruments de mesure sophistiqués, des comportements apparemment aux antipodes : crispation et dramatisation dans la compétition pour un statut social supérieur, ou démobilisation anticipatrice ; angoisse larvée face à un avenir bouché ou refuge dans un divertissement multiforme.

Point n'est besoin par ailleurs d'insister sur la *césure profonde entre l'école secondaire et la vie de travailleur*, pour ceux, les plus nombreux, qui ne poursuivent pas d'études postsecondaires. Beaucoup d'éducateurs mettent beaucoup d'espoir dans le rétablissement d'une certaine liaison, d'un pont ou d'une passerelle tout au moins, entre l'école et les milieux de travail. Ceci souligne en creux un malaise profond dans la relation du discours et des tâches scolaires au réel.

Un dernier aspect mérite mention dans ce rappel d'une interdépendance étroite entre problèmes scolaires et problèmes sociaux. L'école secondaire sélectionne en vue de débouchés socio-professionnels très différenciés, ceci étant dit plutôt dans la perspective d'une analyse systémique que d'une critique. On peut défendre que *la sélection* est un effet indirect non recherché de l'évaluation inévitable ; cette position est rassurante. On peut prétendre, dans une position plus contestataire, que la sélection scolaire joue davantage un rôle de sélection sociale, casant les sous-groupes dans les catégories dont l'économie a besoin. Quel que soit le mode d'interdépendance entre le « système » société globale et le « sous-système » réseau d'écoles, l'enseignement secondaire actuel n'a pas affronté fondamentalement, jusqu'ici, le problème de la jonction entre l'école et la vie active, qu'on peut évoquer par les quelques questions suivantes :

- l'école envoie-t-elle tellement de jeunes dans la vie active sans qualification particulière parce que la société est ainsi faite qu'elle inclut un grand nombre de responsabilités ne requérant pas de spécialisation préalable ?
- la saturation et le manque de personnel dans des domaines spécifiques sont-ils nécessairement perçus trop tard pour guider l'orientation des jeunes ?
- si chacun des jeunes obtenait au moins un minimum de qualification, par l'école, du point de vue de l'exercice du rôle de travailleur, risquerait-on d'engendrer un malaise social du fait de la déqualification du travail ?
- faut-il préparer les jeunes, du point de vue des valeurs, à moins investir personnellement dans le travail, supposant irréversible la raréfaction de celui-ci ?
- comment se réconcilient, s'ils se réconcilient, l'idéal de développement intégral des personnes, objectif scolaire proclamé très ouvertement, et la préoccupation de l'insertion sociale des jeunes ? Est-ce par le biais de l'utilité subjective pour les jeunes d'en savoir plus que moins, de savoir plutôt telle chose que telle autre ? Ou au contraire, serait-ce en correspondance avec l'utilité objective de telle et telle qualification au vu des hauts et des bas du développement économique du fait des avances technologiques, des aléas de la conjoncture internationale, etc ?

Si la commission Parent et les grands promoteurs de la réforme de l'éducation dans les années soixante avaient très présente à l'esprit l'image du système scolaire comme outil de développement collectif, le défi reste en grande partie d'établir plus clairement la définition désirée de la jonction qui doit exister entre l'école des jeunes et la vie active des adultes, et d'en tirer les décisions politiques conséquentes.

Au terme de ce rapport visant à jeter un éclairage quelque peu nouveau sur un problème

bien d'actualité sans être nouveau, nous demeurons bien conscients que les perceptions exprimées ici renvoient plutôt à des témoignages épisodiques qu'à des enquêtes très systématiques. Avant d'aborder, dans une étape ultérieure de nos travaux, diverses hypothèses de changement conçues et souvent expérimentées chez nous ou à l'étranger, face aux questions qui nous préoccupent, nous avons en quelque sorte constaté que l'école ne mène pas à terme ce qu'elle entreprend auprès d'un groupe important de sa clientèle. Pour peu qu'elle desserve des individus qu'un handicap quelconque rend différents, et surtout des groupes que leur langue, mode de vie, ou statut socio-économique distingue ou défavorise, l'école renonce massivement à atteindre ce qu'elle propose en principe à tous.

Si les « gens de l'école », pris au sens très large, se découragent facilement d'une catégorie d'élèves et en attendent très peu, la réciproque vaut, et porte encore davantage à réflexion : à mesure qu'il prend son indépendance d'esprit, le jeune adopte trop souvent par rapport à l'école une attitude soit de rejet, soit d'indifférence. Il y a là une expérience de l'inadéquation qui ne peut que s'interpréter comme le résultat de l'inadaptation.

Nous avons tenté de discerner le plus finement possible les manifestations de l'inadaptation scolaire, pour discerner en quoi elles renvoient à des caractéristiques de l'institution scolaire elle-même. Ceci ouvre la porte à une démarche prospective, qui tente de clarifier à quel prix et de quelle façon, face aux multiples facettes de l'inadaptation, l'école elle-même pourrait se libérer de plus en plus du qualificatif d'inadaptée.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIRE, André, BERNARD, Paul, RENAUD, Jean,
1979 — « Qui s'instruit s'enrichit », *Possible*, vol. 3, no 3-4, pp. 13-37.

BÉDARD, Robert,
1980 a) — *Les comportements scolaires au niveau secondaire en milieu socio-économiquement faibles*, document de travail, service de la Recherche, Planification, M.E.Q., 123 p.

1980 — *Les recherches sur l'impact des caractéristiques scolaires sur le destin des étudiants*, service de la Recherche, Planification, M.E.Q., 98 p.

BÉGIN, Huguette, PAQUETTE, Herman,
1979 — « Apprentissage significatif et intégré dans une perspective d'éducation continue », *Québec-Français*, déc. 79, pp. 26-30.

BERNSTEIN, Basil,
1971 — *Class, Codes and Control*, Theoretical studies towards a sociology of language, Londres, Routledge and K. Paul. 238 p.

BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul
1980 — *Les options en éducation*, service de la Recherche, Planification, M.E.Q., 471 p.

BISSON, Antonio,
1980 — *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les prévisions de clientèles*, service de la Démographie scolaire, Planification, M.E.Q., 31 p.

1979 — *Nombre de bâtisses scolaires du réseau public du Québec selon la taille et le niveau de scolarité de la clientèle scolaire, 1976-1977 à 1978-1979*, service de la Démographie scolaire, Planification, M.E.Q., 8 p.

BISSONNETTE, Lise,
1980 — « De la lune aux zones grises », *Le Devoir*, 8 avril 1980.

BOUDREAULT, Gilles,
1980 — *Taux d'abandon scolaire par régions administratives du Québec*, document de travail, Politiques et Plans, Planification, M.E.Q., texte dactylographié, 10 p.

1979 a) — *Les abandons scolaires 1976-1977*, Relance 1978, Politiques et Plans, Planification, M.E.Q., 16 p.

1979 b) — *Les abandons scolaires dans les écoles des commissions scolaires, 1972-1973 à 1976-1977*, Politiques et Plans, Planification, M.E.Q., 40 p.

BROWN, Eric,
1979 — *Analyse des formules de regroupement d'élèves*, document de travail, services éducatifs, Direction générale des Réseaux, M.E.Q., 66 p.

CARLE-LAPOINTE, Madeleine, LEDUC, Hélène,
BELZILE, Alphonse, GAUDREAU, Michel,
1974 — « Une hypothèse d'alimentation des structures cognitives des inadaptés », *L'Enfant Exceptionnel*, Vol. 10, no 3, pp. 6-11

CARRIÈRE, Suzanne, TREMBLAY, Henri,
1978 — *Consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Synthèse des audiences nationales*, service de la Recherche, service général des Communications, M.E.Q., 170 p.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC,
1977 — « L'inadaptation scolaire : une question de pauvreté », *Ligne directe*, vol. 5, no. 4, pp. 13-25

« L'inadaptation scolaire. Une remise en question nécessaire », *Ligne directe*, débat, document 7089, 16 p.

CENTRE DE RECHERCHE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE
1976 — *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Éditions sociales françaises, 213 p.

CHAREST, Diane,
1979 — *Prévention de l'abandon prématuré : le contrôle des absences ; un moyen de prévention et de dépistage*, Direction générale des Réseaux, M.E.Q., 33 p.

1978 — *Travail effectué par les commissions scolaires desservant le secondaire durant l'année 1977-1978 pour contrer les effets de l'absentéisme et de l'abandon. Document synthèse*, Direction générale des Réseaux, M.E.Q. 24 p.

COMITÉ PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTÉE (COPEX)
1976 — *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, service général des Communications, M.E.Q., 693 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION
1980 — *L'état et les besoins de l'éducation*, Rapport 1979-1980, Québec, Éditeur officiel, 251 p.

1970 — « L'activité éducative », Rapport 1969-1970, Québec, Éditeur officiel, 75 p.

CORBEIL, Paul
1980 — *Les raisons d'abandon des études sans diplôme chez les sortants des niveaux secondaire et collégial de l'année scolaire 1977-78*, Relance, Politiques et Plans, Planification, M.E.Q., 61 p.

1980 — *Poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1977-1978*, Relance, Politiques et Plans, Planification, M.E.Q., 112 p.

COURNOYER, Monique
1979 — « *L'école c'est pas la vraie vie* » ou « *C'est mieux d'en savoir plus que pas assez* », Une étude des attentes des étudiants face à l'école secondaire, service de l'Adaptation, C.E.C.M., texte dactylographié, 183 p.

CRESPO, Manuel, COURNOYER, Monique,
1978 — *École polyvalente et inadaptation*, Division des services spéciaux, service des Études, C.E.C.M., 206 p.

DESAUTELS, Jacques
1980 — *École + Science = Échec*, Québec, ed. Québec — Science, 283 p.

DESHAIES, Bruno
1979 — « De la logique et de la sensibilité dans l'élaboration des programmes », *La Presse Pédagogique*, mai 79.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RÉSEAUX
1980 — *Enseignement général de niveau secondaire. Prospectus 1980-1981*, services éducatifs, M.E.Q.

1979 — *Nombre d'élèves inscrits en enseignement professionnel par profil pour la province*, document 22, services éducatifs, M.E.Q.

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE
1980 a) — *Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire*, Document de consultation, Direction des Programmes, M.E.Q. 20 p.

1980 b) — *Cadre revisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques*, direction des Programmes, M.E.Q., 27 p.

1979 — *Répertoire des projets-pilotes autorisés pour l'année 1979-1980*, Document d'information, Action du chap. 5 de l'*École québécoise*, Service de l'Adaptation scolaire, M.E.Q., 129 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DES RÉSEAUX
1980 — *Calendrier d'application progressive des nouveaux programmes et des nouvelles grilles-matières au préscolaire, au primaire et au secondaire (projet)*, M.E.Q., 14 p.

DUFOUR, Desmond,
Perspectives de clientèles scolaires pour le Québec et ses régions administratives scolaires, 1981-1982 à 2001-2002, Service de la Démographie scolaire, Planification, M.E.Q., à paraître en 1981.

FLAMAND, Guy, BOUDREAULT, Gilles
1980 — *Les échecs scolaires*, Les résultats réels et normalisés aux examens de 1973-1974 à 1976-1977, Politiques et Plans, Planification, M.E.Q., 49 p.

FONTAINE, Suzanne
1973 — *Les systèmes d'information scolaire et professionnelle*, Éducation et emploi, M.E.Q., 265 p.

GAUDREAU, Jean
1980 — *De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés*, Montréal, éd. Québec-Amérique, 280 p.

GEORGEAULT, Pierre
1976 — « Les classes d'attente et l'inadaptation scolaire », *L'École Coopérative*, mars 76, no. 33, pp. 4-18

GIBBONS, M.,
1974 — « Walkabout; Searching for the right passage from Childhood and School », *Phi Delta Kappan*, mai 74, 55 (9), 596-603

GRÉGOIRE, Réginald
1981 — *Nouvelles voies de formation pour les jeunes Québécois de 15 à 18 ans*, Étude générale préliminaire, service de la Recherche, Planification, M.E.Q., 178 p.

GROUPE DE TRAVAIL DE LA COMMISSION D'ENQUÊTE SUR LE RÔLE DE L'ECOLE ET DE L'ENSEIGNANT (CÉRÉE-CEQ)
1976 — *École et luttes de classes au Québec*, ed. Spéciale de la revue Ligne Directe, C.E.Q., 160 p.

GROUPE DE TRAVAIL POLY
1974 — *L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes*, service général des personnels des organismes d'enseignement, M.E.Q., 371 p.

GROUPE DE TRAVAIL QUÉBÉCOIS DU COPIE SUR L'INADAPTATION SCOLAIRE
1979 — *L'inadaptation scolaire, Éléments pour un cadre d'analyse*, Document de travail, service de la Recherche, Planification, 76 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LES ÉCOLES SITUÉES EN MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLES
1975 — *Analyse critique de l'Opération Renouveau*, Document synthèse, division des Services spéciaux, service des Études, C.E.C.M., 84 p.

HARDY-ROCH, Marcelle
1979 — *Caractéristiques des étudiants du professionnel court à partir de l'analyse de leur cheminement scolaire*, document de travail, INRS-Éducation, texte dactylographié, 17 p

HARTS, P. (éd)
1977 — *The Myth of Measurability*, New-York, Hart Publishing Co.

HOY, Wayne K., JALOVICK, Judith M.
1979 — « Open Education and Pupil Control Ideologies of Teachers », *Journal of Educational Research*, vol. 73, no. 1, pp. 45-50.

JAULIN-MANNONI, Francine
1965 — *La rééducation du raisonnement mathématique*, Paris, Éditions sociales françaises, 196 p.

KUHN, Deanna,
1979 — « The Application of Piaget's Theory of Cognitive Development to Educaton », *Harvard Educational Review*, vol. 49, no. 33

LAPERRIÈRE, Anne
1976 — *Les mères de milieux populaires face à l'école*, Division des services spéciaux, C.E.C.M.

1976 — *Où s'en va l'intervention en écoles de milieux socio-économiquement faibles*, C.E.C.M., 36 p.

1975 — *La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles*, Division des services spéciaux, C.E.C.M., 139 p.

LEDUC, Hélène
1974 — « Un modèle d'une démarche d'apprentissage », *L'Enfant Exceptionnel*, vol. 10, no. 4, pp. 14-17

LÉPINE, Ginette
1977 — *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*, Montréal, Éditions coopératives Albert St-Martin, 386 p.

1976 — *Éduquer avec amour*, Montréal, Éditions coopératives Albert St-Martin, 238 p.

LESSARD, Claude, CORMIER, Roger A, VALOIS, Paul, TOUPIN, Louis,
1980 — *Les enseignantes et enseignants du Québec*. Une étude socio-pédagogique, vol. 3, *Caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles*, Service de la Recherche, Planification, M.E.Q., 388 p.

1979 — *Les enseignantes et enseignants du Québec*, vol. 6, *La formation et le perfectionnement*, 141 p.

LÉVESQUE, Mireille
1979 — *L'égalité des chances en éducation, Conseil Supérieur de l'éducation*, Québec, Éditeur officiel, 132 p.

LORANGER, Michel, FORTIN, Marc, LAFRANCE, Michèle, ROBITAILLE, Louis, ST-LAURENT, Lyse
1979 — « Les conduites sociales des élèves et l'absentéisme à l'école secondaire ». Étude comparée, *Apprentissage et Socialisation*, vol. 2, no 4, pp. 217-227

MACKAY, Jacques,
1978 — « Complémentarité ou polyvalence des actions et globalité de l'enfant », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 1, no 2, pp. 13-31

MANNONI, Pierre
1979 — *Troubles scolaires et vie affective chez l'adolescent*, Paris, Éditions sociales françaises, 142 p.

MASSOT, Alain,
1979 — « Destins scolaires des étudiants de secondaire V. Une analyse comparative des secteurs français et anglais », *Recherches Sociographiques*, vol. XX, no. 3, pp. 383-403

MILLER, Marie-Thérèse,
1979 — *Étude sur le professionnel court, phase I, service des Projets éducatifs*, C.E.C.M., 142 p.

MONKS, T.G. (éd.),
1972 — *A Critical Appraisal of Comprehensive School*, Londres, N.F.E.R.

MUGNY, Gabriel, GIROUD, Jean-Charles, DOISE, Willem,
1979 — « Conflits de centration et progrès cognitif II », *Bulletin de Psychologie*, vol. XXXII, no. 342, pp. 979-986

PAQUETTE, Claude, BROUILLET, Yves,
Enseignement individualisé informel, Synthèse de deux ouvrages sur le courant pédagogique « Open Education », document de travail, Laval, Groupe de travail sur l'enseignement individualisé, sans date, 27 p.

PARE, André,
1977 — *Créativité et pédagogie ouverte*, Laval, éd. N.H.P., vol. 1, 263 p.

1971 — « Une école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle, II » *L'École Coopérative*, no. 13, mars 71, pp. 8-28.

1970 — « Une école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle I », *L'École Coopérative*, no. 12, nov. 70, pp. 5-28.

PERSELL, Caroline Hodges
1977 — *Education and Inequality: A theoritical and Empirical Synthesis*, New-York, Free Press, 244 p.

PURKEY, William, W.,
1970 — *Self-Concept and School Achievement*, Englewood Cliffs, New-Jersey, Prentice Hall Inc.,

QUÉBEC (province),
1980 — *L'école s'adapte à son milieu*. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, service général des Communications, M.E.Q., 133 p.

1979 — *L'école québécoise*. Énoncé de politique et plan d'action. Québec, Éditeur officiel, 163 p.

1978 — *L'école québécoise. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Énoncé de politique et plan d'action, service général des Communications, M.E.Q., 39 p.

1977 — *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Livre Vert, service général des Communications, M.E.Q., Québec, Éditeur officiel, 147 p.

ROBERGE, Pierre
1979 — *La recherche ASOPE à mi-chemin. Promesses et réalisations*, service de la Recherche, Planification, M.E.Q., 131 p.

ROCHETTE-LEHIR, Henriette,
1979 — *L'adolescent et l'école*. Projets pédagogiques novateurs dans l'enseignement secondaire de la région de Montréal, service de la Recherche (Planification) et Direction générale des réseaux, M.E.Q., 71 p.

1979 — *L'enfant et les défis d'adaptation à l'école*. Compte rendu de projets pédagogiques de la région de Montréal, Service de la Recherche (planification) et Direction générale des Réseaux, M.E.Q., 86 p.

SAINT-JACQUES, Marcel,
1974 — *L'intégration de l'enfant inadapté à la structure scolaire*, Division des services spéciaux, service des Études, C.E.C.M.

SAINTE-MARIE, Louis
1980 — *Évaluation de l'enseignement des sciences au secondaire en fonction des objectifs généraux et particuliers de cet enseignement*. Rapport synthèse, Équipe de recherche EVALENS-CI, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 20 p.

THÉBERGE, Andrée, FOURNIER, JACQUES,
1976 — *Les abandons scolaires*, M.E.Q., Éditeur officiel du Québec, vol. 1, 173 p.; vol. 2, 80 p.

THERRIEN, Dorice
1980 — « Vivre une pédagogie ouverte avec des élèves du professionnel court », *Vie Pédagogique*, sept. 80, vol. 8, pp. 9-16

THIBERT, Clément
1979 — « L'éducation spéciale au Québec », *McGill Journal of Education*, vol. XIV, no. 3, pp. 275-289

1974 — « La formation professionnelle de l'inadapté, un acte social ou un acte économique», *Revue de l'Association canadienne d'Éducation de langue française*, vol. 3, no. 3, pp. 23-27

TURGEON, Jean, ROGERGE, Jean-Yves, GRAVEL, Andrée, BORDELEAU, Jeannot, BEAUDRY, Paul-André
1980 — *Les services personnels aux élèves pour l'éducation préscolaire et les niveaux primaire et secondaire*. Historique, service de Recherche et d'Expérimentation pédagogique, D.G.D.P., M.E.Q., 53 p.

1978 — *Survol de la consultation personnelle au secondaire*, service de Recherche et d'Expérimentation pédagogique, D.G.D.P. M.E.Q., 22 p.

3.-PROBLÉMATIQUE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE

Toinette (en médecin). — Adieu, Je suis fâchée de vous quitter si tôt; mais il faut que je me trouve à une grande consultation qui se doit faire pour un homme qui mourut hier.

Argan. — Pour un homme qui mourut hier?

Toinette. — Oui, pour aviser et voir ce qu'il aurait fallu lui faire pour le guérir...

MOLIÈRE — Le Malade Imaginaire
Acte III — Scène X

SOMMAIRE

Introduction-résumé 209

I — **Des finalités du système éducatif**

A — Prééminence de l'éducation 211

a) l'obligation 212
b) l'éducation 213
c) la «vie» 214

B — L'instruction, exigence vitale 215

II — **Étiologie de l'inadaptation scolaire** 217

A — L'école et l'inadaptation 217

B — Les causes extra-scolaires de l'inadaptation 219

C — Élèves inadaptés ou école inadaptée 220

III — **Caractères de l'inadaptation constituée** 221

IV — **Intégration et relation d'aide** 223

V — **L'adaptation et l'opinion** 225

Conclusion 228

INTRODUCTION — RÉSUMÉ

1 — Inadaptation s'oppose à adaptation : il y a adaptation scolaire quand il y a coïncidence entre les finalités du système éducatif et les résultats obtenus par les élèves.

Mais on ne peut disjoindre l'inadaptation scolaire de l'inadaptation sociale.

En effet, l'adaptation scolaire n'est pas une fin en soi mais seulement un moyen.

Il faut donc voir comment les finalités de l'enseignement s'ordonnent par rapport aux finalités d'une société — et comment elles se déterminent.

2 — Une étiologie de l'inadaptation scolaire (indépendamment de l'inadaptation sociale) montrera donc d'une part le rôle spécifique de l'école — et étudiera d'autre part les causes extra-scolaires de l'inadaptation pour se demander finalement s'il faut parler d'élèves inadaptés ou d'école inadaptée.

3 — En renversant la problématique conformément à l'évolution historique des trente dernières années, et en se demandant si la question n'est pas de faciliter l'adaptation, on découvre que les deux éléments moteurs de l'inadaptation (contre lesquels il faut lutter) sont :

- le renvoi ou l'exclusion du déviant,
- son propre malheur de rejeté, de non toléré (ou sa propre souffrance).

4 — Qu'il s'agisse de promouvoir la relation d'aide ou de mener à bien une politique d'intégration (ce qui revient finalement au même), on est amené à privilégier une certaine attitude et à l'exiger chez tous les éducateurs. Mais on ne peut le faire sans moyens supplémentaires, ou sans détournement des moyens ordinaires, une part non négligeable de ceux-ci devant théoriquement être utilisée à « vendre » une telle politique à une opinion qui n'y est pas préparée.

5 — Reste à savoir si cela est possible compte tenu des parties prenantes (enseignants et parents d'élèves) et de la situation de l'emploi où la compétition s'aggrave. Ce qui revient à se demander, compte tenu des arrière-pensées, si la meilleur politique en matière de réduction de l'inadaptation (ou de promotion de l'adaptation) n'est pas celle qui omet de déclarer son nom.

I — DES FINALITÉS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

La question des finalités du système éducatif dans nos sociétés libérales reste ouverte non seulement parce qu'on a du mal à y répondre, mais plus encore parce qu'on répugne à la poser. Pourtant quand le système ne semble pas satisfaisant dans la mesure où certains élèves y échouent et souvent, d'abord, parce qu'ils le supportent mal, on cherche à éclairer le «comment?» de l'institution scolaire par son «pourquoi?». Ainsi pense-t-on, peut-être, ingénument, expliquer l'inadaptation scolaire en étudiant les finalités du système, ne serait-ce que parce qu'on a posé, par hypothèse, que ces finalités étaient périmées, incertaines ou seulement oubliées.

Tous les systèmes éducatifs complets visent l'accompagnement de la transformation de l'enfant en adulte, cet accompagnement étant toujours conçu comme une facilitation et le plus souvent comme une «éducation», c'est-à-dire d'abord comme une conformation, la notion d'autonomie de l'adulte puis de l'enfant dans la société et dans le système étant tardivement affichée comme objectif, quand elle l'est. Quant à cet adulte on a l'habitude, aujourd'hui, de le considérer sous les trois aspects du travailleur, du citoyen et de l'homme, mais il est bien clair que selon les sociétés et selon les époques on attache une importance variable à chacun des trois volets du triptyque: affaire de dosage plus ou moins net, plus ou moins conscient. On pondère de même l'éducation pour l'enfant, l'adolescent, l'homme d'une part, et l'éducation pour la société d'autre part.

Qu'en est-il alors de l'inadaptation? On tend à penser de plus en plus que l'objectif étant l'adaptation sociale, l'adaptation scolaire est un relais important sur la route de l'adaptation ultérieure, qu'on ne juge plus définitive. De là à penser que l'inadapté scolaire est un inadapté social en puissance, il n'y a qu'un pas, qu'on a toujours eu tendance à franchir trop vite. N'empêche que l'école étant censée préparer le travailleur, le citoyen et l'homme, c'est au premier que pensent les gens en tout premier lieu, d'abord parce que la rétribution d'un travail ou d'un service est, pour la plupart, le moyen d'assurer leur existence matérielle — et parce que la vie moderne leur a enseigné que, même s'il n'y avait pas toujours correspondance entre une qualification ou un niveau d'études et un emploi, il y avait le plus souvent entre eux un lien direct et très facilement perceptible. On pourrait donc penser que l'instruction est aujourd'hui la finalité primordiale du système éducatif. En fait, il est préférable de dire que c'est plutôt sa finalité dernière (au sens chronologique) parce que l'institution scolaire éduque et met en contact l'enfant avec «la vie» avant de s'occuper de son instruction et en dépit, le cas échéant, de l'échec de celle-ci.

Il est dans notre dessein de montrer d'ailleurs que l'instruction est une sorte de sous-ensemble par rapport à l'éducation en général et qu'en tout état de cause, les divers aspects de l'instruction mais d'abord de l'éducation, engendrent des inadaptations dont, la plupart du temps, on perçoit mal la cause.

A — PRÉÉMINENCE DE L'ÉDUCATION

On étudiera successivement comment se situent l'obligation, l'éducation et le rapport avec ce qu'on a l'habitude d'appeler «la vie» dans le système éducatif.

L'éducation vient la première, génétiquement et historiquement. Mais à partir du moment où les états modernes ont décidé que l'enseignement serait obligatoire, c'est précisément cette *obligation* qui est passée insensiblement du statut de moyen au statut de fin, au service d'un certain mode d'éducation le plus souvent, mais, le cas échéant en contradiction avec lui, et dans le temps même où

l'instruction du peuple était affichée comme objectif numéro un.

a) *L'obligation* véhicule ses contraintes propres. C'est elle qui est contrôlée. Ce n'est ni l'éducation, ni l'instruction: la panoplie des moyens de répression contre les manquements à l'obligation est plus ou moins lourde et plus ou moins variée selon les états; elle existe toujours. En revanche les contrôles de l'instruction ne sont jamais universels; pour ceux qui ne s'y soumettent pas (examens, concours, diplômes de fin d'études) il existe un certificat attestant qu'on a satisfait à la loi imprescriptible de la seule obligation.

Par elle-même, l'obligation engendre des comportements qu'on classe volontiers parmi les vertus (assiduité, exactitude, soumissions à l'autorité, dans l'ordre, le silence, voire l'immobilité — respect de la loi qui s'étend à l'accomplissement des exercices proposés selon des programmes imposés et gradués, et ce, en temps voulu). Par le mode de groupement des élèves (cours, classes) et par le mode d'enseignement (emploi du temps rigide fixant les activités de groupes évoluant dans des espaces clos au sein d'édifices clos eux-mêmes) l'institution scolaire protège les enfants des perturbations et des tumultes du monde environnant à la façon dont une serre protège des végétaux fragiles pendant leur croissance, mais du même coup elle les enferme. En France par exemple c'est du corps de leurs élèves que les enseignants sont d'abord responsables et un article spécial du code civil le stipule. Mais on a pu voir, dès le dix-neuvième siècle, que cette surveillance, indispensable certes, avait une étonnante parenté avec celle qui s'exerce dans l'univers carcéral dont la règle d'or est: que personne ne s'échappe. On a pu dire aussi qu'en enfermant ainsi les enfants avec la complicité des parents, on les rendait étymologiquement innocents (incapables de nuire). On a même pu rappeler, dès avant les remous de 1968, que les élèves étaient placés dans une situation de «servitude volontaire» etc...

Ipso facto, l'obligation engendre un certain nombre d'inadaptations faciles à observer surtout quand l'accord des parties prenantes (enseignants, parents) cesse d'être parfait (1). Mais dès qu'on rompt les habitudes ou les équilibres, on risque d'autres inadaptations. Si l'on augmente le temps de l'obligation dans le cadre d'une journée (cas de figure de l'internat ou de la demi-pension (2) on fait naître des phénomènes spécifiques d'ordre psychologique et sociologique. En revanche, si l'on module ce temps d'obligation selon l'âge des enfants, voire selon leurs possibilités ou leurs exigences socio-culturelles, on réduit le champ d'autres inadaptations. Si l'on ouvre les classes les unes sur les autres et, qui plus est, l'établissement scolaire sur l'extérieur, on change les manières de vivre, d'enseigner et d'apprendre et l'on crée du même coup d'autres contraintes, d'autres responsabilités, d'autres devoirs, d'autres déviations qui ne se limitent pas aux seuls élèves mais qui, souvent, atteignent ceux-ci par ricochet. En résumé, selon ses divers aspects, l'obligation scolaire engendre des inadaptations et des attitudes d'allergie du sujet et de rejet dudit sujet de la part de l'institution. Toutefois, il est rare que cette finalité agisse seule:

1. La plupart du temps l'obligation scolaire (et a fortiori son allongement) ne devient insupportable que si elle est accompagnée d'un échec caractérisé en matière d'instruction. On rejoint ici la dialectique connue de l'intérêt et de la réussite (s'il est vrai qu'un élève réussit dans les domaines qui l'intéressent, il n'est pas moins vrai qu'il s'intéresse aux domaines qui lui permettent de réussir).

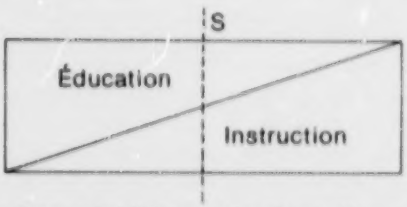
2. Il ne faut pas dissimuler, non plus, que certains élèves travaillent en classe non exactement parce qu'ils y sont contraints,

(1) Surtout quant aux finalités (il a existé, toujours en France, une association intitulée «Défense de la jeunesse scolaire»).

(2) ou dans le cadre d'une vie (prolongation de la scolarité).

mais par une sorte de résignation non dépourvue d'humour et qui peut se traduire par la formule: «Quand le rat est pris dans la nasse, ce qu'il a de mieux à faire, c'est encore de manger le lard». Cette forme d'adaptation («jouer le jeu») est plus fréquente qu'on ne le croit.

b) L'importance de l'éducation comme finalité varie dans le temps et dans l'espace, mais on voit déjà comment l'obligation la conditionne, quels que soient ses objectifs propres et ses modalités. En tout cas, tout système institutionalisé représente, à un moment donné, une sorte de dosage entre l'instruction (étude de savoirs et de savoir-faire) et l'éducation au sens réduit de manière d'être et de se comporter (avec d'abord, ce qui a déjà été décrit plus haut). On obtient donc, grosso modo, comme finalité «réelle», un mélange plus ou moins homogène, selon le schéma suivant, la «coupe» S pouvant glisser de la droite à la gauche du rectangle:



Nous ferons ici l'économie d'une discussion sur le fait de savoir si une éducation peut ou ne peut pas éviter une instruction, ou sur le fait de savoir si une instruction peut ou ne peut pas ne pas impliquer une éducation (ce sur quoi nous reviendrons plus loin). Nous redirons seulement que l'éducation au sens le plus large se conçoit toujours aujourd'hui comme un composé:

- où l'individu et la société trouvent leur part, d'ailleurs variable;
- où le travailleur, le citoyen et l'homme sont diversement considérés ou favorisés.

Mais ces dosages varient selon les régimes politiques et, en démocratie, on admet que tout système doit accepter des déviants à commencer par les ennemis de la démocratie; ce faisant on n'a rien résolu parce qu'on n'a pas déterminé le seuil de tolérance au-delà duquel le non-conformiste est sanctionné ou, plus radicalement, exclu d'une façon ou d'une autre. Le sous-système éducatif n'est pas le plus libéral à cet égard.

Plus difficile est la question des finalités éducatives lorsque la société et son institution scolaire ne sont pas en parfaite harmonie sur ce point; et l'histoire nous enseigne que cette harmonie n'existe jamais lorsque l'expression des idées est libre (cf. Péguy dans la première décennie du XXè siècle*). La question se complique encore lorsque les finalités des divers segments du système éducatif ne sont pas rigoureusement cohérentes. Ainsi naissent des tensions qui compliquent la vie des administrateurs, des enseignants, des parents et surtout des enfants parce que le problème de l'inadaptation ou de l'adaptation dépend de ces contingences croisées. Posé en termes généraux, le problème est le suivant: jusqu'à quel point la finalité interne d'un système éducatif peut-elle différer de ce que la

(*) (...) les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement; elles sont des crises de vie; elles dénoncent, elles représentent des crises de vie et sont des crises de vie elles-mêmes; elles sont des crises de vie partielles, éminentes, qui annoncent et accusent des crises de la vie générale; ou si l'on veut les crises de vie générales, les crises de vie sociales s'aggravent, se ramassent, culminent en crises de l'enseignement, qui semblent particulières ou partielles, mais qui en réalité sont totales, parce qu'elles représentent le tout de la vie sociale; c'est en effet à l'enseignement que les épreuves éternelles attendent, pour ainsi dire, les changeantes humanités; le reste d'une société peut passer, truquer, maquiller,; l'enseignement ne passe point: quand une société ne peut pas enseigner, ce n'est point qu'elle manque accidentellement d'un appareil ou d'une industrie; quand une société ne peut pas enseigner, c'est que cette société ne peut pas s'enseigner; c'est qu'elle a honte, c'est qu'elle a peur de s'enseigner elle-même; pour toute humanité, enseigner, au fond, c'est s'enseigner; une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas; qui ne s'estime pas; et tel est précisément le cas de la société moderne.

Ch. PEGUY Pour la rentrée- Octobre 1904 (cf. Oeuvres complètes, Nrf, XII, p. 244)

société (dont il émane nécessairement) attend de lui? Mais le seul fait d'avoir découvert l'existence dudit problème incline à se montrer prudent et libéral quand on traite de ceux qui, dans un sens ou dans l'autre, ont du mal à s'y «reconnaître».

c) *L'école et la vie*

Reste à étudier, sans quitter le domaine de l'éducation, un phénomène que d'aucuns considèrent comme une ***finalité*** et d'autres comme un ***moyen***: l'ouverture de l'institution scolaire sur la vie — vaste sujet qui ne peut être traité dans la présente note et qui suscite d'autant plus de passion que personne n'a jamais su ce qu'était *la vie* dans cette perspective là —. Nous nous contenterons donc de remarques brèves relatives à l'inadaptation qui nous occupe ici.

1. aucune institution scolaire *ne peut prétendre s'isoler de son environnement*; mais elle peut s'y essayer, avec les meilleurs intentions du monde. À l'inverse, *aucune institution scolaire ne peut prétendre laisser la vie l'envahir complètement* sans perdre son statut d'institution. En d'autres termes, en régime d'obligation, le mode collectif d'enseignement exige (nous devrions écrire: «a jusqu'ici exigé». On peut imaginer un autre système d'enseignement par les médias, encore qu'il suppose soit une volonté irrépressible et généralisée d'apprendre, soit un autre type de contrainte) une partition des enfants et une certaine distanciation des problèmes quotidiens (c'est-à-dire une certaine tranquillité en vue d'un travail qui exige une réflexion).

2. toute la difficulté réside *dans une détermination des limites entre lesquelles une école peut fonctionner* pour que la vie y pénètre sans rendre impossible toute action pédagogique collective.

Or, il est clair que ces limites varient selon le lieu d'implantation de l'école, autrement dit selon son environnement.

3. Mais, il est non moins clair que, dans un milieu donné, *tous les élèves dans une situation d'étude ou d'apprentissage n'ont pas la même attitude* à l'égard de ce que nous appellerons «les apports extérieurs», tant à cause de leur *milieu familial* et de leurs habitudes que de leur *caractère propre*.

Un cas limite illustre cette affirmation: un enfant d'immigrés maghrébins qui n'entend parler qu'arabe dans sa famille et qui se trouve scolarisé dans une classe française est en situation de penser que celle-ci est *déjà* envahie d'apports extérieurs contraignants (une langue «étrangère», entre autres).

Autre cas: un enfant qui passe la plus grande partie de son temps libre à jouer avec des camarades dans le monde agité de la rue n'est guère effarouché quand son groupe-classe se déplace pour étudier un marché ou une fête populaire; il n'en va pas de même pour l'enfant surprotégé, fils unique de surcroît, qui ne s'est hasardé dehors qu'en tenant la main de sa mère.

Dernier cas: l'école «ouverte» sur l'extérieur et ne comportant que des classes «ouvertes» avec une vie communautaire intense favorise certains enfants et en inquiète d'autres jusqu'à l'inhibition. Indépendamment du milieu où se situe l'établissement se pose ainsi le problème de chaque élève au sein même de la classe où il est scolarisé.

4. Les rapports de l'école et de la vie, nous le voyons, sont extrêmement difficiles à négocier quand on envisage le milieu ambiant dans un sens restreint. Mais les médias ayant élargi désormais ledit milieu au vaste monde, se pose avec acuité le problème de la place que leurs apports vont jouer dans l'enseignement. Autrement dit, et pour être bref, l'ouverture des «étranges lucarnes» est-elle un facteur d'adaptation ou d'inadaptation scolaire? En dépit du caractère récent de la prolifération de la télévision, on peut légitimement se proposer de tenter une analyse de ses effets.

5. En tout état de cause et compte tenu de la multiplicité des cas de figure (et notam-

ment des différences géographiques — macro et micro —) une *école idéale* devrait avoir, vis-à-vis de la place qu'elle accorde aux apports extérieurs dans la pratique quotidienne de la classe, une *fonction homéostatique*, dont on voit bien la nécessité (compte tenu de l'apprentissage des *mécanismes instrumentaux* qu'on peut juger incompressibles) mais dont on voit mal les *modalités*.

B — L'INSTRUCTION, EXIGENCE VITALE

Qu'on affiche tout ce qu'on voudra comme finalité éducative; qu'il y ait distorsion ou non à cet égard entre ce que veut la société et ce que prépare ou croit préparer l'institution scolaire dans ses divers ordres d'enseignement; que l'instruction puisse être (en tant qu'acquisition de savoirs et de savoir-faire) dissociable ou non de l'éducation, il n'en demeure pas moins que la pression sociale s'exerce implicitement ou explicitement sur l'institution scolaire pour exiger d'elle qu'elle apprenne quelque chose, et théoriquement à tous.

C'est bien à propos d'instruction (et notamment d'acquisition des mécanismes instrumentaux: lire, écrire, compter) souhaitée par tous pour tous (où l'on retrouve l'obligation) que l'inadaptation apparaît de la façon la plus incontestable, et ce pour au moins deux raisons:

— parce qu'il est plus facile de faire des contrôles en ce domaine (et d'y constater éventuellement l'échec) que dans le domaine socio-éducatif où le facteur temps est moins contraignant et où la patience joue plus naturellement, sauf cas d'opposition violente;
— parce que, surtout, l'instruction générale avec ou sans complément technique conduit à l'emploi — et ce, de plus en plus depuis que les emplois sont attribués en grand nombre à partir de qualifications sanctionnées par des diplômes.

Ainsi la demande en instruction est-elle la plus exigeante parce que l'opinion attend du service public ad hoc qu'il rende les élèves capables de gagner leur vie. Dans cette perspective, on peut donc dire que l'inadapté est celui qui, au bout du compte, risque de demeurer un assisté. On est moins exigeant quant à la capacité du futur «adulte» à exercer sa fonction de citoyen ou à réaliser son bonheur d'homme dans la dignité. En revanche, on insiste beaucoup dans certains pays, sur l'aptitude de l'adulte à s'insérer convenablement dans la communauté — et parfois davantage que sur l'instruction proprement dite: nous sommes dans ce cas revenus à la primauté de l'éducation (mais avec une coloration qui contraste avec les caractères hérités de la seule obligation).

Reste à savoir si l'institution scolaire doit préparer à tous les emplois en son sein ou si elle doit se limiter à l'enseignement général et préprofessionnel. Les solutions les plus variées ont été adoptées à cet égard; elles résultent toutes d'une négociation entre l'état et la profession; elles résultent évidemment de la structure économique du pays, mais, bien sûr, de son histoire, de son gouvernement et de la conjoncture. En tout cas, à quelque niveau qu'elle s'achève au sein de l'enseignement obligatoire, c'est l'instruction qui fait l'objet de la demande, de la contestation et de la récrimination. En période de croissance et de création d'emplois, l'opinion se satisfait à bon compte, quitte à ce que l'adéquation des personnes aux emplois qu'elles occupent ne soit pas satisfaisante (c'est une forme d'inadaptation qui n'atteint jamais l'acuité du «problème»). En période de récession et de chômage, les places sont plus chères; on demande, pour y accéder, des diplômes d'un niveau plus élevé que naguère, ou plutôt, du seul fait de la concurrence, ce sont les mieux pourvus en diplômes qui les obtiennent. L'inadaptation scolaire prend alors un caractère dramatique qui lui avait été épargné tant que les élèves ayant terminé leur scolarité obligatoire trouvaient un emploi satisfaisant. Auparavant le champ de l'inadaptation était plus réduit; l'instruction garantissait presque l'ascension sociale. Désormais, d'une génération à

l'autre, elle ne garantit même plus, parfois, la stagnation. L'inadaptation qui se limitait aux handicaps devient un «phénomène de société»; on en parle et on en discute; l'échec scolaire, même limité, est une affaire d'état sur laquelle chacun possède ses certitudes, généralement réductionnistes. En définitive l'inadaptation et l'adaptation en matière d'instruction finissent par intéresser, au bas mot, un cinquième de la population scolaire des pays industrialisés et par inquiéter tout le monde.

II — ÉTIOLOGIE DE L'INADAPTATION SCOLAIRE

A — L'ÉCOLE ET L'INADAPTATION

Si l'on s'en tient à une attitude descriptive, il est commode de situer l'inadaptation par rapport à l'école en distinguant successivement :

1. l'inadaptation indépendante du phénomène de scolarisation
2. l'inadaptation révélée ou créée par l'école (ce sur quoi nous insisterons)
3. l'inadaptation guérie par l'école.

1. L'inadaptation liée à un handicap indépendant du phénomène scolaire

Il s'agit, en quelque sorte, d'énumérer les divers handicaps qui peuvent constituer des causes extrinsèques de l'inadaptation scolaire et qui sont, au demeurant, des causes d'inadaptation sociale.

On se reportera utilement au fascicule de la Documentation Française intitulé : «les personnes handicapées» (Notes et études documentaires — Nos 4294, 4295 et 4296 de juin 1976) et rédigé par A. LABREGÈRE. L'auteur distingue les handicaps physiques (moteurs, visuels, auditifs, etc...), les handicaps intellectuels (arriération, débilité), les handicaps relationnels (psychopathes, névrosés, caractériels, etc...), les handicaps sociaux (délinquants, drogués, orphelins déplacés, etc.) et les handicaps associés. Mais seuls les handicaps physiques, les handicaps sociaux et les handicaps relationnels manifestés avant l'âge scolaire font partie de la catégorie que nous étudions actuellement. Indépendamment des retards et des inadaptations dus aux accidents et à la maladie, toutes causes qui peuvent intervenir à tout moment, un grand nombre de handicaps n'apparaissent que lors de l'expérience socio-affective originale que constitue la scolarisation et notamment de la confrontation avec les exigences comportementales ou cognitives de celle-ci.

2. L'inadaptation révélée ou créée par l'école

Dans un certain nombre de cas, *il ne s'était rien passé d'inquiétant* avant la scolarité et c'est précisément au niveau scolaire qu'apparaissent les premiers signes d'un handicap possible :

— parce que l'institutrice observe des faits qui n'avaient pas alerté les parents ;

— parce que, même à l'école maternelle, la vie sociale au milieu de pairs constitue pour beaucoup d'enfants une sorte d'épreuve du fait même de ses contraintes ;

— parce que certaines exigences comportementales de l'école provoquent parfois chez l'enfant des réactions jugées aberrantes ;

— parce que des troubles du langage, par exemple, ne peuvent se manifester avant l'âge de celui-ci et que l'abaissement de l'âge de la scolarisation fait souvent coïncider les deux phénomènes ;

— parce que certains échecs électifs ne risquent pas de se manifester avant les apprentissages de base et parce que lesdits échecs peuvent résulter d'une incompatibilité entre les possibilités des enfants et les méthodes qu'on applique à leur enseignement ;

— parce que l'institutrice peut mal interpréter le schéma de croissance d'un enfant et lui imposer trop tôt des comportements ou des apprentissages pour lesquels il n'est pas mûr, etc...

Faut-il prétendre que l'institution scolaire ayant un caractère quasi universel, c'est la fréquentation qui constitue la norme et que ceux qui la supportent mal dans l'un ou l'autre de ses aspects sont décidement anormaux? C'est bien là toute la question.

En fait, c'est la genèse de l'inadaptation qui fait problème. Si l'on n'y prend garde, on se

trouve rapidement en face d'un échec en faisant le bilan d'une «situation» sans toujours se soucier de l'histoire qui l'a précédée. À l'école peuvent cristalliser des éléments latents dont l'étiologie relève de l'inné ou de l'acquis (ou du vécu) familial. À l'école peuvent advenir des traumatismes que la non-scolarisation eût évités. Quand le milieu familial est «porteur» (c'est-à-dire quand il veille et qu'il est prêt à soutenir l'enfant en difficulté), beaucoup de difficultés de cet ordre disparaissent.

En revanche, dans le cas contraire, peut s'amorcer en classe un processus de dyssocialisation dont tous les composants affectifs étaient déjà rassemblés; et si les exigences de l'instruction agissent ici de façon différentielle selon les origines familiales (un fils d'instituteur n'est jamais débile léger), les seules règles de l'obligation scolaire (avec tout ce qu'elles impliquent) suffisent parfois à engendrer des troubles qui doivent alerter maîtres et parents. À ce niveau, c'est la malheur visible de l'enfant qui est symptomatique. On ne saurait le considérer sans agir.

Mais il existe un type d'inadaptation moins précoce et souvent moins spectaculaire dans ses manifestations scolaires et psychologiques. Sans qu'on puisse parler d'échec caractérisé dans l'acquisition de mécanismes fondamentaux, l'élève a du mal à suivre le rythme d'apprentissage de son groupe ou de sa classe; il «décroche» sans qu'on sache exactement pourquoi au niveau du cours préparatoire et plus rarement l'année suivante. Ce qui caractérise ce type de handicap, c'est essentiellement le retard. Cinq, six et quelquefois sept ans n'auront pas suffi pour que l'élève sache bien lire (car la lecture est, neuf fois sur dix, l'indicateur essentiel). D'abord, l'élève peut n'être pas vraiment affecté par ses premiers échecs; mais le retard s'accumule; non seulement il ne suit pas ses camarades dans leur progression mais il se retrouve parmi de plus jeunes qui réussissent mieux que lui; on le met à part; on prend l'habitude de le considérer comme un traînard et un gêneur; on lui fait redoubler tel ou tel cours sans lui apporter l'aide qui, peut-être, le tirerait d'affaire (le redoublement peut être vécu positivement ou négativement selon l'ambiance dans laquelle il s'opère. Il y a lieu de distinguer soigneusement le redoublant qui garde toujours le même maître de celui qui, parce qu'il lâche une cohorte que le même maître suit, change d'instituteur ipso facto. Le premier cas de figure correspond à l'organisation française, le second à l'organisation autrichienne); il finit par prendre l'école en horreur et se marginalise dans l'indifférence ou l'hostilité de sa famille. Quand il franchit le seuil de l'école moyenne, le mal est généralement consommé.

3. L'inadaptation guérie par l'école

En revanche, certains enfants trouvent en classe (et, répétons-le, du fait même de l'obligation et de ses contraintes en tout premier lieu) un ordre qui les équilibre et leur fait oublier les aléas du monde extérieur, du monde familial le plus souvent. Si la classe est sottement présentée aux enfants par des parents inconséquents comme le lieu où il faut subir le maître ou la maîtresse, il arrive aussi que la classe apparaisse à des enfants malheureux comme le lieu où l'on n'est pas battu, où l'on vous parle gentiment et où l'on vous sourit — voire comme le lieu où l'on prend son temps sans être ni bousculé, ni houspillé, sans parler du lieu où l'on remporte des victoires qui forcent la considération en attendant le respect. Citons quelques années: certains enfants se trouvent si heureux en classe qu'ils rêvent de n'en plus sortir; ils sont tellement adaptés à cet univers protégé, voir aseptisé, qu'ils redoutent d'avoir à le quitter pour entrer «dans la vie». On ose à peine penser à cette forme ironique d'inadaptation au «plein vent» qui engendre certaines vocations pédagogiques.

Mais il y a plus. La prolongation de la scolarité a naguère donné un exemple de réussite pour quelques-uns d'où l'on a tiré, comme nous l'avons signalé plus haut, l'idée que la

prolongation généralisée constituerait un progrès pour tous. Or, il arrive que le modèle se pervertisse et qu'il traduise moins une réussite qu'un retard à l'entrée dans la vie. En ce sens, l'institution (l'université en l'occurrence) à laquelle on s'est tant bien que mal adapté, devient paradoxalement le lieu où l'on se prépare à tout sauf à la vie sociale et professionnelle. Alors qu'en régime traditionnel on pourrait craindre que l'inadapté scolaire devienne un inadapté social (selon, par exemple, le processus conduisant à la délinquance), on observe là une sorte d'inversion de figure: il est possible que l'institution ait rassuré et protégé l'élève contre la vie et ses aléas, cela dans un premier temps, et qu'à la longue elle le surprotège si bien qu'il coure le risque de ne s'y adapter jamais.

B — LES CAUSES EXTRA-SCOLAIRES DE L'INADAPTATION

Il serait ridicule d'attribuer seulement à l'école les difficultés d'adaptation, les inadaptations ou même les cas d'hyper-adaptation que nous avons décrits. En dehors des handicaps indépendants du phénomène scolaire et souvent antérieurs à lui, dont nous avons parlé, il est évident que des accidents matériels, des maladies et des troubles psycho-socio-affectifs viennent parfois gravement perturber le déroulement d'une scolarité. D'autre part, on ne soulignera jamais assez que l'élève ne passe qu'un neuvième de son temps à l'école au niveau élémentaire. Enfin, tout observateur sagace de l'enseignement sait parfaitement que les divers handicaps permanents ou temporaires pouvant atteindre l'élève, qu'ils soient de nature exogène ou endogène, se colorent diversement selon ce qu'on appelle les déterminants sociaux et notamment selon le milieu familial. On a montré ailleurs et fort amplement, l'importance pour la réussite scolaire des CSP, de la culture familiale, du nombre des enfants, de la place de l'enfant dans la fratrie, de la profession de la mère et même du sexe de l'élève. Ce qu'il faut retenir ici, c'est que toutes les causes sociales de l'inadaptation sont des variables dépendantes et qui peuvent grosso modo se réduire à celles-ci:

— la qualité du langage dont l'enfant est imprégné hors de l'école par rapport au langage parlé à l'école;

— l'attention qu'on porte à l'élève et à ses progrès avant et pendant la scolarité. (L'indifférence ou l'abandon sont des éléments négatifs pour la réussite d'un élève. Mais à l'opposé une vigilance inquiète est souvent plus nuisible qu'utile. Il est bon que les parents et les maîtres se concertent à propos de la scolarité de l'enfant, surtout quand celle-ci risque de poser des problèmes ou en pose effectivement. Mais il est déplorable qu'un élève puisse se sentir coincé entre les exigences de sa famille et celles de l'école, sans la moindre issue de secours. L'inadaptation naît souvent d'une méconnaissance de l'enfant; elle peut naître aussi bien d'une connaissance indiscrète).

Dans la plupart des cas, ces deux variables se fondent en une: *le temps*, que des adultes avertis consacrent effectivement à l'enfant, ou mieux la façon dont les adultes se ménagent du *temps* pour s'intéresser à lui.

Deux éléments extérieurs à l'école ont une réalité autonome:

— l'atmosphère familiale, et moins le statut respectif des adultes qui entourent l'enfant que la manière dont ils conçoivent et vivent leur rôle (il y a des familles très traditionnellement constituées où la vie est insupportable et des milieux aberrants où les enfants sont heureux — en tout état de cause, c'est, le plus souvent, la rupture d'un équilibre qui est nuisible à l'enfant).

— le sexe de l'élève: dans tous les pays développés, les filles ont généralement moins de retard scolaire que les garçons, et quand il y a ségrégation, sont significativement moins nombreuses dans les institutions d'enseignement spécial. Certes, on peut chercher la cause de ce

phénomène dans la précocité biologique bien connue des filles ou dans leur fragilité moindre. Mais on peut aussi penser aux conséquences immédiates ou médiates de l'obligation et du style pédagogique qu'elle a fréquemment engendré. Ainsi, quelle que soit l'évolution recente des moeurs, il est probable que les filles sont influencées par le modèle de leur mère, laquelle accepte la contrainte ou s'y résigne plus facilement que le père; dans un mode d'enseignement «impositif» on admet couramment que les filles sont plus travailleuses et littéralement plus «dociles» (docere) que les garçons; plus rares ainsi sont celles qui se révoltent contre la discipline et les agents ou les structures d'encadrement du système éducatif.

C — ÉLÈVES INADAPTÉS OU ÉCOLE INADAPTÉE

Toutefois, on peut se demander pourquoi, au vu des ratés du système éducatif, on a si longtemps considéré que c'étaient les élèves en situation de difficulté ou d'échec qui étaient en état d'inadaptation et non l'inverse. En d'autres termes, on peut se demander pourquoi l'obligation scolaire imposée aux enfants et aux familles n'a pas été compensée par l'obligation faite à l'institution scolaire d'instruire les enfants.

La réponse à cette délicate question semble être la suivante: *toute institution d'enseignement connaît des réussites parfaitement satisfaisantes*, quels que soient son organisation, ses programmes et ses maîtres. Il s'agit là d'un fait qui pourrait rendre la pédagogie modeste et qui engendre l'effet contraire: puisque certains élèves réussissent très bien dans un système éducatif, quel qu'il soit, on en déduit que ceux qui échouent ont tort de quelque manière, que ce soit directement (les «mauvais» élèves) ou par déterminisme social interposé. En d'autres termes, on juge commode et rassurant de baptiser «échec scolaire» (de l'élève) ce qui n'est peut-être qu'un échec pédagogique (des maîtres). Deux conséquences résultent de cette inférence: la première, c'est qu'il faut agir spécifiquement (nous y reviendrons plus loin) sur «les élèves en difficulté». On a longtemps compris cette formule comme équivalente de la formule: «les élèves en situation d'échec» — sauf, évidemment, pour les handicaps profonds. La seconde, c'est qu'il faut rompre une bonne fois avec le déterminisme social, autrement dit changer la société pour éliminer l'inadaptation scolaire, comme si toute société n'engendrait pas ses élites (et d'abord en utilisant les élites de la société qui, dans le temps, la précédait immédiatement).

Or, un grand nombre d'inadaptations auraient pu être réduites ou même ne jamais se constituer en tant que telles si une action topique avait été entreprise au moment opportun. Dans cette perspective où l'on peut rappeler une fois de plus que prévenir vaut mieux que guérir, il n'est peut-être pas interdit de penser que la *prévention de l'inadaptation* doit être conçue résolument comme une *facilitation de l'adaptation*. Une analyse de l'inadaptation constituée et de ses caractéristiques s'avère donc nécessaire.

III — CARACTÈRES DE L'INADAPTATION CONSTITUÉE

Il ne viendrait à personne l'idée de négliger, dans une problématique de l'inadaptation, le cas des individus présentant des handicaps majeurs, innés ou résultant d'une maladie ou d'un accident. Toutefois, une certaine anormalité ne suffit pas toujours à engendrer l'inadaptation. On pourrait même dire que certains handicapés sont parfaitement adaptés à leur situation difficile à tel point qu'on peut estimer qu'ils jouent un rôle dans la société et qu'ils sont heureux.

Nous retiendrons comme caractéristiques de l'adaptation ces deux éléments primordiaux :

— l'insertion dans la société (ou dans la communauté — ou plus généralement dans un ensemble composé de gens réputés normaux parce qu'ils constituent la majorité) ;

— une certaine joie de vivre, laquelle n'est jamais tout à fait indépendante de l'insertion sociale [1].

D'où il suit évidemment que, le phénomène scolaire n'intervenant jamais qu'après plusieurs années de vie sans école, l'essentiel de la partie qui se joue entre l'adaptation et l'inadaptation s'est souvent déroulé pour le handicapé dans ce que l'on appelle sa petite enfance. On connaît d'ailleurs la tendance actuelle qui pour tous recule en amont le jeu des déterminismes sans parler de ceux qui estiment que l'intelligence dépend à 90% de l'inné et à 10% de l'acquis (Debray Ritzen).

Il ne semble pas qu'une problématique de l'inadaptation puisse se permettre de trancher dans un débat où nul n'a jusqu'à présent fourni d'arguments capables d'emporter la conviction de tous — sauf dans des cas extrêmes —. En revanche, il semble possible de considérer avec simplicité une donnée factuelle que nous jugeons fondamentale, qu'elle intervienne a priori ou « chemin faisant » : nous voulons parler de l'attitude du groupe social vis-à-vis de l'individu qui, d'une façon ou d'une autre, n'est visiblement pas « comme tout le monde » — à savoir sa tolérance ou son intolérance —.

Le renvoi ou le rejet du déviant (qui aboutissent à sa relégation dans une institution ou un enseignement spécialisés, voire à son ostracisme) *paraît être le centre du problème*. On considère souvent cet élément comme une *résultante* de l'inadaptation. On peut tout aussi bien le considérer comme une *cause*, soit d'aggravation dans le cas d'un handicap indiscutable « de départ », soit comme une *cause constitutive* d'une inadaptation qu'on ne peut nommer telle qu'à l'issue d'un processus où la composante sociale est primordiale. Dans cette perspective, c'est un parti-pris cruel, selon nous, de se borner à prendre acte de certaines *situations* en refusant d'admettre qu'elles sont, chacune en ce qui la concerne, *l'aboutissement d'une histoire*.

Dans l'univers scolaire et plus particulièrement dans le domaine des inadaptations créées ou révélées par l'institution d'enseignement, il est aisé de comprendre pourquoi le traitement à part du déviant a pu paraître longtemps la seule solution « raisonnable » :

---

(1) Il est impossible de ne pas faire remarquer ici, par exemple, que l'école primaire française des années trente ne faisait pas plus de miracles que celle d'aujourd'hui et qu'elle échouait dans à peu près le tiers des cas. Mais nul ne le croit pour deux raisons :
— ceux qui parlent des merveilles de l'enseignement élémentaire d'autrefois sont ceux qui y ont réussi ;
— ceux qui y échouaient n'avaient pas à subir les reproches de l'enseignement secondaire puisqu'ils n'y entraient pas ; d'autre part, du fait de la structure socio-professionnelle du pays, ils trouvaient des emplois qui les satisfaisaient dans l'agriculture, l'industrie, le commerce ou les services non qualifiés.

Cette importante question sera reprise au chapitre V infra : l'adaptation et l'opinion.

il suffit d'analyser le *phénomène d'embarras* provoqué par les élèves en difficulté:

1° La pédagogie (ou ce qu'on désigne ainsi) obtient des résultats satisfaisants avec le plus grand nombre. Pour réussir avec ceux qui lui résistent, on croit devoir imaginer autre chose (qui a pris le nom de pédagogie spéciale dûment confiée à des spécialistes). Mais ce faisant, on admet que dans le cas le plus général, l'enseignement doit être facile à donner et que, s'il s'avère difficile, il doit être confié à d'autres. En d'autres termes, le maître ordinaire est «embarrassé» par les élèves qui étudient mal ou qui n'étudient pas parce qu'il ne sait pas comment s'y prendre avec eux.

2° Mais s'il est gêné par l'échec des élèves en question, il est peut-être plus gêné encore par son propre échec (voir plus haut la distinction entre échec scolaire et échec pédagogique), et ce d'autant plus que tout le monde sait, sans le dire ouvertement, qu'avec une population scolaire donnée les taux d'échec varient significativement d'un maître à l'autre.

3° Ce qui redonne bonne conscience au maître partisan du renvoi des «mauvais» élèves à d'autres maîtres, c'est la conviction que lesdits élèves «embarrassent» la classe de leur présence et mobilisent son précieux temps aux dépens des élèves réputés «bons» qui perdent le leur à ce moment-là.

Il faut maintenant essayer d'évaluer les effets de la ségrégation sur les élèves qui se savent déjà différents (ou qui, à la façon dont on les traite, ne vont pas tarder à en prendre conscience), qui sont directement pénalisés par un échec dont on va parfois essayer de les persuader qu'ils sont coupables et seuls coupables, et qui le sont indirectement du fait du rôle de gêneurs qu'ils sont amenés à jouer dans une classe réputée normale. On ne tarde pas à observer que les enfants ayant échoué en classe du fait d'une pédagogie inadéquate rejoignent bientôt, quant à l'image qu'on se fait d'eux (celle que la communauté leur renvoie) et quant à celle qu'ils ont d'eux-mêmes, les handicapés majeurs que nous avons toujours distingués et dont la plupart sont, d'une certaine manière, incurables. Dans cette assimilation, tout le monde est perdant, et il y a d'autant plus de perdants que toute partition des «mauvais» tend à accroître le nombre de ceux-ci par un phénomène bien connu de contamination en même temps que l'appellation dévalorisante a pour effet (anti-pygmalion) de réduire les possibilités objectives de ceux à qui elle s'applique.

Il semble donc que l'intégration de tous à la communauté soit la seule solution qui, au contraire, profite à tous puisqu'elle évacue à la fois l'irritant problème du seuil à partir duquel on renvoie ou on rejette le déviant et la distinction parfois artificielle entre la prévention et le traitement de l'inadaptation.

IV — INTÉGRATION ET RELATION D'AIDE

A — Il est expédient de forcer les traits pour définir deux types d'attitudes:

1° On exerce la même pédagogie pour tous; certains *échouent*; on les sépare des autres et on les confie à des spécialistes; on observe que les non-spécialistes ont tendance à se décharger de plus en plus sur les spécialistes pour tous les cas difficiles. L'échec prolifère.

2° On pose par hypothèse que l'adaptation et l'inadaptation ne peuvent être traitées selon une arithmétique binaire et qu'il existe des adaptations plus ou moins difficiles; on estime en somme que *tout* élève a besoin d'être aidé pour s'instruire, et que *cette aide doit être graduée* en tant que de besoin. On n'attend donc pas l'échec qui seul, justifierait une intervention spéciale. On s'attend plutôt à ce que tout élève pour réussir requière une pédagogie individualisée.

B — *La première attitude* n'exclut pas la prévention, ce en quoi elle s'apparente à la seconde. Mais dans la mesure où elle confie cette prévention à des spécialistes, on pourrait penser qu'elle s'en distingue: certes, elle lutte contre la ségrégation des élèves, ce qui n'est pas rien, mais elle accepte la ségrégation des personnels enseignants avec toutes ses conséquences.

La seconde attitude dépasse apparemment la dichotomie prévention/traitement par la promotion d'une aide universelle. Mais il peut arriver qu'elle fasse exclusivement administrer cette aide par des personnels spécialisés, qu'elle multiplie et que la *responsabilité* des finalités éducatives ne soit plus assumée par personne: en détectant le type d'aide souhaitable, on peut désigner du même coup celui qui sera chargé de l'apporter; le déviant n'est pas renvoyé vers une autre institution mais vers un autre instituteur/éducateur qui fait partie de son personnel: celui qui doit assumer la responsabilité de l'enfant, c'est l'autre. Seule une responsabilité en équipe est capable de résoudre ce problème: on sait la difficulté qu'il y a à l'exercer. Si la responsabilité collective n'est pas assumée, la seconde attitude rejoint la première dans ses meilleures intentions (prévenir avant de guérir) en maintenant la spécificité des interventions, mais aussi dans ses risques (finalement on ne sait plus si c'est le maître «ordinaire» ou le «spécialiste» qui se trouve marginalisé).

C — La résolution de ces contradictions se trouve dans une *politique d'intégration qui tende à éliminer la pédagogie spéciale en tant que faisceau de spécialités, autrement dit qui fasse de toute pédagogie une pédagogie individualisée*. Encore convient-il de redire ici que cette individualisation n'élimine pas le mode d'enseignement collectif et qu'elle ne se résout pas en préceptorat.

NB — Toute politique de *prévention* (qui vise à travailler en amont afin que l'inadaptation n'advienne pas) ou *d'intégration* (qui vise à universaliser le principe d'aide en vue de l'adaptation de tous) exige *la mise en oeuvre de moyens supérieurs* à ceux qui sont nécessaires quand on se résigne à l'inadaptation, à l'échec, au rejet et finalement au rebut. Elle implique donc une action psychologique adéquate auprès de l'opinion, c'est-à-dire des *moyens matériels supplémentaires* pour convaincre le public du bien-fondé de cette option et pour le décider à accepter les dépenses qui la concrétiseront en instaurant, à des fins de réduction des inégalités, une répartition inégalitaire des ressources.

D — Mais il faut revenir ici au problème des *finalités* de l'enseignement. Il est clair qu'il est beaucoup plus facile de conduire une politique d'intégration-aide si l'on insiste sur la finalité communautaire du projet éducatif (Amérique et Europe septentrionales). En revanche, à partir du moment où l'on insiste sur la finalité-instruction, le problème

est beaucoup plus ardu, sans doute, répétons-le, parce que, dans ce domaine, les évaluations sont plus faciles et plus évidemment discriminantes, donc plus naturellement discriminatoires (enseignement secondaire traditionnel en France).

Il faut redire, une fois de plus, que rares sont les systèmes dits libéraux qui ont le courage d'afficher à la fois ces deux grandes finalités, parce que, *en dépit des déclarations de principes, la seconde est, aux yeux du plus grand nombre, la seule qui importe vraiment* dans la mesure où c'est elle qui vise à assurer, à terme, la sécurité matérielle de l'emploi. Il est d'ailleurs assez remarquable que, lorsque l'institution scolaire accueille tous les élèves qui souhaitent y entrer et lorsqu'elle permet à tous ceux qui en sortent d'accéder à un emploi satisfaisant, nul ne s'interroge sur son fonctionnement, à plus forte raison sur les finalités internes qu'elle peut ou non entretenir. Est-il alors opportun de maintenir absolument cette politique de la «boîte noire»?

V — L'ADAPTATION ET L'OPINION

On arrive ainsi à la mise en évidence du *double langage des parties prenantes* en la matière qui est probablement un des traits caractéristiques de nos sociétés.

Pour décrire cela brièvement, il ne faut pas craindre de dire que ceux qui proclament les droits de l'éducation, voire leur prééminence, sont à la fois *ceux qui peuvent les conceptualiser et les exprimer* (c'est-à-dire ceux qui maîtrisent le vocabulaire ad hoc) et *ceux qui disposent des moyens matériels et/ou culturels de pallier les carences d'un enseignement qui sacrifierait peu ou prou l'instruction.*

Sur le plan pratique, la problématique de l'inadaptation (ou de l'adaptation) débouche donc en définitive sur un accord entre ce que pensent du problème les enseignants et les parents.

On peut avancer que, grosso modo, les enseignants constituent un ensemble homogène à cet égard en ce sens qu'ils disposent personnellement des moyens qui leur permettent d'envisager avec sérénité le problème de l'adaptation scolaire de leurs propres enfants.

En revanche, les parents se divisent en deux sous-ensembles qui ne sont d'ailleurs pas totalement disjoints:

— ceux qui attendent que l'enseignement résolve le problème posé parce qu'ils sont démunis à cet égard;

— ceux qui trouvent en eux la plupart des ressources nécessaires à l'adaptation de leurs enfants, mais pas toutes pourtant, et qui entendent que l'enseignement leur apporte le plus possible (c'est-à-dire le plus intensément possible et le plus longtemps possible) son appoint fonctionnel et dont ils espèrent capter à leur profit l'essentiel, sinon l'exclusivité.

Entre l'indifférence apparente des premiers [1] (indifférence qui n'est souvent que timidité ou mutisme, faute du langage approprié) et l'exigence accaparante voire harcelante des seconds, les enseignants rêvent de parents informés, pleins de tact sinon de révérence, qui les aident avec discrétion et qui leur permettent éventuellement de s'occuper de tous les élèves, moyennant quoi l'adaptation cesserait peut-être d'être une généreuse utopie. Mais ces parents-là sont idéaux et actualisés à si peu d'exemplaires que nul n'a jamais songé à les considérer comme significatifs. Faut-il ajouter que les enseignants qui font ce rêve-là ne sont pas, non plus, la majorité?

En effet, le critère que nous avons choisi pour classer tous les maîtres dans le même ensemble n'est pas suffisant dans la mesure même où nous avons hasardé que tous souhaiteraient s'occuper de tous les élèves. En fait, on trouve théoriquement un grand nombre de ceux-ci parmi les instituteurs;

(1) Mais qui serait peut-être une indifférence beaucoup plus réelle si les autres revendiquaient moins. On n'a pas assez étudié à quelles conditions un *phénomène* que tout le monde a toujours pu constater objectivement (l'inégale réussite des élèves dans l'institution scolaire) se transformait en un *problème* social donc politique. Il fut un temps où nul n'attendait rien de l'état en matière d'emploi (ni de création d'emplois, ni d'accession, ni de préparation à l'emploi). On a pu soutenir, d'ailleurs, qu'en matière de simple instruction, l'offre de l'état avait toujours été plus instante que la demande des particuliers. Ainsi l'état commence-t-il par proposer (et l'histoire enseigne qu'il ne s'agit pas toujours d'une offre parfaitement désintéressée — du moins si l'on en croit les arguments de grands novateurs en matière d'enseignement obligatoire), jusqu'au jour où il est débordé par les demandes d'emploi qu'il a suscitées: des humanistes auraient la partie belle qui voudraient montrer que le droit à l'adaptation n'est ni moins, ni plus absurde que le droit au baccalauréat et que si l'on se mêle d'assister les gens il faut vite s'attendre à ce que tous veuillent tout.

mais, pratiquement la plupart des enseignants estiment qu'il faut les débarrasser des inadaptés profonds et confier ceux-ci à des spécialistes et qu'il faut leur permettre d'éliminer les autres, afin que travaillent ensemble, dans un monde aseptisé, les bons élèves et les bons maîtres (dont ils sont), enfin seuls.

Ce point de vue n'est pas différent de celui de la seconde catégorie de parents avec lesquels la plupart des enseignants ont une alliance objective en dépit de son caractère occulte.

En résumé, ceux qui sont capables de disserter sur l'inadaptation (au lieu de la subir) sont ceux qui sont à peu près assurés de ne pas la vivre par enfants interposés, même lorsqu'ils y consacrent leur vie professionnelle en tant que spécialistes. Dans leur famille, sauf handicaps majeurs, ils ne connaîtront jamais que l'adaptation.

Ainsi, une politique d'intégration tendant à enseigner tous les élèves dans les mêmes structures se heurte à un double obstacle qu'il s'agisse des enfants qu'on a traditionnellement confiés à l'enseignement spécial ou de ceux qui sont le produit d'une pédagogie inefficace (et il est bien difficile de distinguer certains élèves du premier sous-ensemble de certains du second): *celui de la difficulté technique d'un enseignement pour tous* (et de la disposition des moyens requis pour conduire celui-ci) et surtout celui du *temps* qu'il faut nécessairement employer pour le mettre en oeuvre (temps consacré aux élèves en difficulté et dont on frustre ceux qui étudient sans peine, que ce temps-là soit celui du maître ordinaire ou de spécialistes formés en tant que besoin) parce que l'égalitarisme foncier nuit évidemment à la réduction de l'inégalité des chances (laquelle consiste d'une façon ou d'une autre à apporter aux élèves «quelque chose de plus», notamment quand leur famille ne le leur fournit pas et précisément parce qu'elle ne le leur fournit pas). Or, c'est lorsque le handicap n'en est pas vraiment un que l'opinion juge le plus insupportable le surplus qu'il faut apporter à l'élève en difficulté parce que l'opinion forme toujours l'hypothèse que cette aide pourrait être évitée (si l'élève travaillait mieux; si le maître s'y prenait mieux pour l'instruire; si l'intéressé, ou sa famille ou la société se résignaient à son échec, — cet argument étant le plus décisif puisqu'il est employé par des gens qui sont personnellement hors d'affaire, ou qui, jusqu'à présent, ont toujours été hors d'affaire — et qui pèsent sur la mentalité générale par le seul fait qu'ils sont les seuls à s'exprimer).

Quand le marché de l'emploi devient plus difficile (chômage) et quand, notamment, ce sont surtout les emplois tertiaires qui se multiplient aux dépens des autres, c'est-à-dire quand on procède au recrutement en prenant en compte le niveau d'instruction des candidats, on peut s'attendre à ce que la même opinion ne souhaite pas que la compétition devienne plus dure par l'apparition de nouveaux éléments, incapables naguère de postuler et promus candidats éventuels du fait d'une pédagogie améliorée ou de la mise en oeuvre de moyens supplémentaires, quels qu'ils soient.

Ainsi, dans la mesure même où la finalité externe du système d'enseignement (instruction et accession à l'emploi) l'emporte sur sa finalité interne (promotion de tous et vie communautaire harmonieuse conduisant d'ailleurs, grâce à l'épanouissement qu'elle permet, à la meilleure réussite scolaire et sociale d'un plus grand nombre) il semble assez évident que la lutte généralisée contre l'inadaptation risque de n'être pas sérieusement entreprise en dépit des textes et des institutions qui la rendent théoriquement possible; dans ces mêmes conditions, une pédagogie spéciale qui se serait donné comme objectif de pourvoir d'un métier, si modeste qu'il soit, les élèves les plus défavorisés, risquerait d'ailleurs d'échouer avant terme du fait de la concurrence des autres. Donc, en adoptant la règle selon laquelle l'adaptation des «moins bons» ne doit en aucun cas menacer l'avenir des «meilleurs»,

il n'existe pas de solution logique au problème posé.

En revanche, si on module plus subtilement les finalités en passant graduellement et comme insensiblement d'une volonté d'épanouissement du jeune enfant à une volonté d'instruction de celui-ci, on ménage, semble-t-il, une éclaircie dans un ciel chargé, sans rien négliger mais sans rien compromettre, en réduisant les puissants déterminismes par une politique qui ne se résigne jamais à l'inadaptation et qui permette d'atteindre plus sûrement la finalité externe (instruction-emploi) par le détour de la finalité interne, et ce en postulant que la joie d'un élève est un facteur capital de sa réussite sur tous les plans.

Ce faisant, on a opposé deux politiques. Mais paradoxalement, on aboutit à ceci que la plus ouverte des deux ne doit pas s'afficher comme telle si elle veut garder ses chances. En d'autres termes, une problématique de l'inadaptation commencée par un examen des finalités débouche (si l'option de réduction de l'inadaptation est résolument choisie) sur la nécessité tactique de n'en pas faire état organiquement, et de demeurer dans le vague à leur égard.